

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A IDEIA DE NATUREZA HUMANA E O PROBLEMA  
DA EDUCAÇÃO EM KANT**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação, do Centro de Ciências da  
Educação da Universidade Federal de  
Santa Catarina como requisito para  
obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Orientadora: Marlene de Souza Dozol

**SILVÉRIO BECKER**

FLORIANÓPOLIS, 2011

## Sumário

<b>Resumo:</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract:</b> .....	<b>3</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>4</b>
<b>1 A filosofia de Kant</b> .....	<b>15</b>
1.1 A epistemologia.....	16
1.2 A moralidade.....	21
1.3 Racionalidade e história.....	29
<b>2 Kant e a educação</b> .....	<b>54</b>
2.1 As categorias centrais da pedagogia kantiana .....	72
2.1.1 Na educação prática: a moralidade .....	76
2.1.2 Na educação física: o cuidado, a disciplina e a cultura.....	101
Considerações finais.....	124
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>128</b>

## Resumo:

Este texto é resultado de um estudo acerca da idéia de natureza humana e seus influxos na proposta de educação de Immanuel Kant. Inicialmente, o texto apresenta a teoria de Kant sobre o conhecimento humano, segundo a qual as leis da natureza não são leis que o entendimento aprende em contato com a natureza, mas leis que ele prescreve à mesma. Assim, a principal preocupação da filosofia deixa de ser os objetos e passa a ser unicamente o sujeito que conhece. Com esse entendimento, Kant procura descrever a estrutura básica do intelecto humano, colocando a crítica da razão como a atividade fundamental da filosofia. Isso reflete-se nas questões morais ou práticas onde, também, não são os fenômenos que devem ensinar como se deve agir, mas a razão. Assim como existe uma lei física que é uma regra de necessidade que o entendimento prescreve à natureza, existe também uma lei moral que é uma regra de ação que a razão prescreve às volições executivas, às ações propriamente ditas do sujeito. Num segundo momento, o texto apresenta a idéia kantiana segundo a qual há um fio condutor racional na história, isto é, a razão está no centro do mundo e conduz os acontecimentos visando o desenvolvimento do homem como espécie. Tal condução perpassa pela união dos povos em diferentes Estados e pela consolidação de um contrato entre eles, que levará a um estado de paz pelo qual o desenvolvimento humano poderá completar-se. Conforme essa perspectiva, a natureza vem obrigando o homem a desenvolver todas as suas potencialidades, engendrando as ferramentas de sua autoconstrução, dentre ela a educação que, na ótica do autor, é diretamente responsável pela formação humana. Por fim, o texto procura mostrar como Kant aponta a educação como o caminho para a promoção do acesso de cada indivíduo à *maioridade*, isto é, a sua autonomia ou liberdade. Kant apresenta o homem como um ser que, por natureza, é infante, educando e discípulo e tem potencialidades que necessitam ser desenvolvidas. Por essa razão sua formação exige cuidados e educação. A educação deve ter como finalidade geral, não simplesmente a cultura, mas deve visar o cultivo geral das faculdades mentais e morais do educando. Essa cultura visa, então, a aquisição de habilidades e o aperfeiçoamento humano com o intuito de fortificar a índole ou o caráter e não apenas comunicar informações particulares ao aluno. Dito de outro modo, a educação deve visar a formação do homem como um todo, não apenas como um ser sensível mas também como um ser inteligível e moral. Mesmo admitindo uma falta de clareza com relação ao conceito de “educação”, Kant aponta algumas categorias que considera fundamentais para o êxito educativo: os cuidados, a disciplina, a cultura e a moralidade. Dentre estas categorias, o filósofo destaca a disciplina que, por ser um exercício de liberdade, é a base de toda a educação e a moralidade que é a finalidade de todo o processo.

PALAVRAS CHAVE: Formação Humana. Pedagogia de Kant. Disciplina. Cultura. Moralidade.

## **Abstract:**

### **THE IDEA OF HUMAN NATURE AND THE PROBLEM OF EDUCATION IN KANT**

This text is the result of a study on the idea of human nature and its influence on the education proposal of Immanuel Kant. Initially, the text presents Kant's theory of human knowledge, according to which the laws of nature are not laws that understanding learning in contact with nature, but laws that he prescribes the same. Thus, the main concern of philosophy is no longer the objects and becomes only the knowing subject. With this understanding, Kant seeks to describe the basic structure of the human intellect, putting the critique of reason as the fundamental activity of philosophy. This is reflected in moral issues or practices, where, too, are phenomena that should teach how to act, but the reason. Just as there is a physical law that is a rule of necessity that understanding prescribes the nature, there is also a moral law is a rule of conduct which reason prescribes the executive volitions, actions themselves to the subject. Secondly, the text presents the Kantian idea according to which there is a thread in the history of rational, that is, the reason lies in the center of world events and leads for the development of man as a species. Such conduct is embraced by the union of peoples in different nations and the consolidation of a contract between them, leading to a state of peace in which human development can be completed. According to this view, nature has forced men to develop their full potential, generating the tools of his self, of her education that, in the author's view, is directly responsible for human development. Finally, the paper seeks to show how Kant points to education as the way to the promotion of access of each individual of age, ie, their autonomy or freedom. Kant presents man as a being who by nature is infant, student and disciple and has the potential that need to be developed. For this reason its formation requires care and education. Education should be aimed at general, not just culture, but should aim at the general cultivation of mental and moral faculties of the learner. This culture aims, then the acquisition of skills and human improvement in order to strengthen the nature or character and not just communicate private information to the student. In other words, education should aim at training the whole man, not only as a sentient being but as an intelligible being and morale. Even admitting a lack of clarity about the concept of "education", Kant points out some categories as fundamental to the success of education, care, discipline, culture and morality. Among these categories, the philosopher who emphasizes discipline, being an exercise of freedom is the foundation of all education and morality that is the purpose of the whole process.

**KEY WORDS:** Human Formation. Pedagogy of Kant. Discipline.

## Introdução

### O movimento *iluminista*

A pedagogia *iluminista* é, de certo modo, a síntese que as idéias da época assumiram no campo educacional de então e na história subsequente. Assim sendo, pode-se compreendê-la melhor a partir do conhecimento das características do *Iluminismo*, movimento filosófico que se desenvolveu no século XVIII na Europa, principalmente na França e na Alemanha.

O *Iluminismo* manifestou-se no final do período que ficou conhecido como *Modernidade* (1493- 1789). Esse tempo foi marcado por acontecimentos importantes, como a reforma protestante, a expansão comercial e a expansão marítima, o absolutismo monárquico, o mercantilismo, a revolução industrial e a revolução francesa, dentre outros. No campo político, a *Idade Moderna* foi, sobretudo, um período de transição. Ela marcou o fim do feudalismo e a consolidação do modo de produção capitalista. Nesse âmbito, a burguesia foi a classe *revolucionária* que tentando construir um novo tipo de sociedade, buscava acabar com a forma de governar monárquica e estabelecer Estados democráticos e liberais. A época também foi marcada por grandes descobertas científicas, como as de Galileu Galilei (1596-1650) acerca do sistema solar e a teoria física de Isaac Newton (1642-1727). Também foi um período de invenções importantes na história, como por exemplo, a do telescópio, do microscópio, do barômetro etc. A *Modernidade* moldou em grande parte o pensamento contemporâneo.

O *Iluminismo* (século XVIII) pode ser caracterizado como o auge da *Modernidade*. O período *iluminista* é, sobretudo, um período de crítica. Uma das características que marcam esse tempo é a tentativa de recolocar a razão como *fio condutor* do pensamento e da ação humana, o que, em certa medida, parece ser uma tentativa de retomada da *paidéia* grega (o homem como medida de todas as coisas). O espírito crítico da época questionava a condição humana, ou seja, o homem *moderno* questionava sua própria natureza como homem acabado e perfeitamente humano. A *época das luzes*, como também é chamada, acreditava que a razão poderia retirar o homem das *trevas*, isto é, da ignorância em que ele se encontrava.

O espírito crítico do *Iluminismo* tentava compreender o porquê dos modos de vida das diferentes culturas humanas e questionava a idéia de um mundo criado de modo perfeito, aos moldes do qual a humanidade precisaria se adequar ou ao qual ela teria de retornar por ter se afastado dele. O homem *moderno* percebera que o mundo humano era algo criado por ele mesmo e que uma mudança em suas estruturas seria tarefa exclusivamente sua. Nessa perspectiva, ficou mais forte a idéia de que aquilo que o homem, como espécie, se tornara, era fruto daquilo que fizera e que o que ele viria a ser dependia mais de suas atitudes do que de qualquer outra coisa. Além de se perceber como um ser histórico, resultado daquilo que seus antepassados fizeram, o homem *moderno* percebia que tinha em si potencialidades a serem desenvolvidas, cujo desenvolvimento dependia da aplicação de suas forças nessa direção. Nesse contexto, veio à luz, mais fortemente, a idéia de que se o homem quer um determinado tipo de mundo ele deve e pode construí-lo. Esse espírito crítico que levou o homem a questionar sua própria condição como homem acabado e perfeitamente humano, também o levou a perceber que sua formação moral dependia somente de si mesmo e que era seu dever desenvolver sua humanidade. Esta idéia também refletiu nas teorias pedagógicas da época que apresentavam o homem como tributário da educação que recebera ao longo da história.

O homem *moderno* percebia-se capaz de desenvolver seus potenciais e vendo a história como a história de seu desenvolvimento, isto é, de seu progresso rumo à sua perfeição como ser humano, começou a atentar com mais diligência ao conhecimento, suas formas e seus limites, buscando compreender melhor suas faculdades cognitivas a fim de conhecer a si mesmo. Conscientizava-se, então, que o mundo, ou mais especificamente, a cultura, é obra sua e, assim, ele foi tomado por um espírito crítico frente à religião, à moral, à política, à ciência e até frente à própria razão com relação às bases, aos limites e às possibilidades do conhecimento humano.

Martinho Lutero (1483-1546) defendendo a idéia de que cada pessoa pode pensar por si mesmo e Comênio (1592- 1670) com a idéia de que todos os homens são capazes de aprender todas as coisas passíveis de aprendizado, são dois marcos da consolidação desse novo período, desse novo modo de encarar o mundo que teria seu auge no *Iluminismo*. Além da Alemanha, onde esse movimento surgiu e onde teria seu auge no século XVIII, o *Iluminismo* também manifestou-se fortemente na França a

partir do século XVI - onde posteriormente fomentaria a Revolução Francesa – e em quase todos os países da Europa.

Uma característica importante do *Iluminismo* foi colocar a ciência à frente da preocupação com a estabilidade da sociedade. Valorizava-se mais uma civilização cosmopolita do que os modos de vida locais. Os pensamentos *iluministas* eram baseados, de modo geral, sobre a autoridade da moralidade - tomando esta como uma característica universal da humanidade - colocando a razão acima das crenças religiosas.

Muitos pensadores fizeram parte desse movimento que colocava o homem como *centro do mundo* e buscavam responder suas questões existenciais a partir da razão, sem depender, para isso, da fé em uma revelação divina:

A visão moral e política que o iluminismo legou à Europa moderna era confiante, otimista mesmo. A herança que transmitiu aos séculos XIX e XX foi uma visão progressista da história humana [...] voltada para uma civilização universal e racional (GRAY 1999, p 16).

Poucos eram os filósofos *iluministas* que não compartilhavam uma visão otimista da história, dentre os quais pode-se contar Gibbon, Hume e Voltaire; apenas para lembrar. Para esses pensadores, a história, por não poder ser submetida a uma demonstração matemática era muito incerta, baseada apenas em probabilidades. Além disso, o campo do historiador já havia se alargado tanto e as informações já haviam se multiplicado de tal modo que Voltaire [1764] chega a afirmar: “nos dias de hoje é mais fácil fazer uma coletânea de jornais do que escrever a história” (VOLTAIRE 2006, p 276). Mas, de modo geral, os *iluministas* partilhavam a esperança de que o aumento do conhecimento tornaria os seres humanos, no mínimo, menos selvagens no trato de sua própria espécie e de outros. Mesmo aqueles que não aceitavam a idéia de perfectibilidade humana acreditavam que a educação universal pudesse, ao menos, temperar a selvageria da espécie. Havia uma convicção de que as sociedades voltadas à evolução científica e ao domínio da natureza eram superiores às demais. Acreditava-se que os fins dos indivíduos racionais são os mesmos em qualquer parte do mundo e que, racionalmente, harmonizam-se uns aos outros. O raciocínio poderia, assim, afastar as superstições e preconceitos.

As mudanças efetivamente conquistadas nesse período no campo da política não extinguiram as grandes diferenças sociais nem a dominação de algumas classes por parte de outras, mas, ao menos legalmente, passou a existir a possibilidade de ascensão social para todos. A principal revolução, porém, efetuada pela *Modernidade* foi a revolução no modo de pensar. Por conta disso, a educação passou a ser vista como um importante fator de ascensão social e desenvolvimento humano. O desenvolvimento da ciência provocou grande otimismo com relação a esta e as possibilidades de agir e conhecer humanas. Essa revolução no modo de pensar logo atingiu as idéias pedagógicas, transformando o modo de pensar a educação.

Não se pode caracterizar o *Iluminismo* como um modo de pensar único, mas como um composto vasto de modos de pensar que nem sempre concordavam entre si. Alguns eram mais, outros menos otimistas com relação ao futuro da espécie humana e as mudanças que uma vida mais racional poderia provocar. Conforme Gray,

nunca o iluminismo foi um movimento único, homogêneo. Assumiu diferentes formas conforme as circunstâncias e os contextos culturais em que surgia. Em suas manifestações setecentistas, teve várias fontes: a gnosiologia empírica de John Locke, o racionalismo de Descartes. O ceticismo de Bayle, a ciência de Newton, o fascínio de Voltaire e Montesquieu pelas culturas exóticas, sobretudo Pérsia e China, e a influência perene, nestes e em outros filósofos iluministas das teorias do direito natural – que nem sempre eram compatíveis (GRAY 1999, p 21).

Sendo assim, era natural que o pensamento de alguns desses filósofos também fosse combatido por outros. As diferenças se mostravam, sobretudo, em assuntos concernentes a religião e a moralidade, dois dos principais temas sobre os quais esses filósofos se debruçavam. Porém, isso não significa que os filósofos *iluministas* não tivessem algo em comum que os colocasse em um mesmo grupo. Para Gray,

quaisquer que fossem suas muitas e as vezes grandes diferenças, todos os filósofos iluministas – dos *philosophes* franceses, dos compiladores de dicionários e enciclopédias com que o iluminismo costuma ser identificado, passando por Hume e Kant, até os positivistas do século XIX, os marxistas e os liberais de que todos somos posteridade – subscreveram um projeto único (GRAY 1999, pp 21-22. Grifo do autor).

Conforme Gray, esse projeto era a intenção *iluminista* de anular a diversidade de tradições e crenças religiosas tão comuns na história da humanidade colocando em



seu lugar uma ética universal baseada na razão. O que diferenciava uns de outros era o fundamento que apontava para tal ética; uns apontavam para a consciência da natureza humana, outros para os reclames da razão. Afora isso, “os filósofos iluministas eram unânimes na convicção de que os valores básicos do homem civilizado são essencialmente idênticos. Essa moralidade define os valores da civilização universal pela qual trabalham todos os iluministas” (GRAY 1999, p 22). Também porque, é somente à luz de uma moralidade universal que um projeto de uma civilização cosmopolita, conforme desejado pelos *iluministas*, é defensável.

A idéia de progresso na história, embora não fosse uma unanimidade é um elemento indispensável à maioria dos *iluministas*, que acreditavam que a humanidade caminha em direção a um grau sempre mais avançado de civilização. Essa é a idéia que sustenta a idéia de uma civilização universal que não seja apenas uma espécie de imperialismo cultural, o que de um ponto de vista racional é inaceitável quando se advoga uma idéia como essa. Para Gray,

a civilização universal pela qual os *philosophes* trabalhavam era uma civilização de tipo definido. Firmava-se no acúmulo do saber e no domínio da natureza. Mostrava-se hostil tanto a fé transcendental quanto aquelas que buscam harmonia com a natureza. Como seus paladinos mais ingênuos sempre admitiram ou alardearam, esse ideal de civilização só pode ser alcançado ao custo de se sufocarem todas as tradições culturais que as criaturas humanas elaboraram (GRAY 1999, p 26. Grifo do autor).

Os *Iluministas*, de modo geral, acreditavam na emancipação universal e no progresso material. Nessa perspectiva, a emancipação humana é fruto do acúmulo de saber ou, mais propriamente, de um esclarecimento, do qual o saber seria o maior sustentáculo. O conhecimento tem, assim, um papel libertador para a humanidade. Pode-se dizer que as características centrais do pensamento *iluminista* eram: a esperança de emancipação da humanidade, passando pela emancipação de cada indivíduo, a visão da história como uma história cosmopolita, a moralidade como critério de mensuração da humanidade e, a idéia de perfectibilidade humana; ideais compartilhados pela maioria dos filósofos *iluministas*. Outra unanimidade era a crença na razão como um instrumento de libertação (emancipação) humana. Os *iluministas* acreditavam que somente a razão poderia acabar com a superstição e fazer os homens perceberem que eles pertencem a uma mesma espécie e que uma civilização universal é necessária.

## **A educação iluminista**

Na *Modernidade* a escola passou a ser vista como o lugar, por excelência, de transmissão do conhecimento que a humanidade até então acumulara e o lugar onde as potencialidades humanas deveriam ser trabalhadas com vistas ao seu desenvolvimento. Também era à escola que se pretendia delegar a tarefa de formação do cidadão esclarecido, o cidadão que transformaria a sociedade a partir da nova visão de mundo que surgia. Nesse sentido, o pensamento pedagógico começa a levar em conta a necessidade de união do saber com os elementos da vida cotidiana, isto é, ele deveria visar uma utilidade prática na vida das pessoas e contribuir efetivamente em suas vidas para que elas pudessem construir o mundo que almejavam. Segundo Boto,

ocorrerá, a partir de meados do século XVIII, uma intensificação do pensamento pedagógico e da preocupação com a atitude educativa [...] A educação adquire, sob tal enfoque, perspectiva totalizadora e profética, na medida em que através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado (BOTO 1996, p 21).

A satisfação ou insatisfação com a estrutura da sociedade pode fomentar a existência de uma escola ou de um tipo de educação que vá ao encontro ou de encontro a esta estrutura preexistente. Nesse sentido, as mudanças que o *Iluminismo* almejava no campo político colocaram a necessidade de mudanças nas características da educação e das escolas. É assim que

o modelo de escola naquele momento constituirá referência obrigatória ao imaginário contemporâneo a propósito da educação democrática [...] a pedagogia desloca-se do terreno filosófico para incursionar pela prática política, pelo lugar institucionalizado na escola propugnada; deixa de ser objeto privilegiado do indivíduo para ser concebida como direito e capacidade inerentes à espécie (BOTO, 1996, p 22).

Rompe-se desse modo, com a idéia de que a escola é um privilégio individual dos membros da elite. As escolas *modernas* começaram a refletir a nova forma de organização da sociedade que surgia, pois eram vistas como o lugar de formação dos cidadãos. Nessa perspectiva, a escola deveria ser moldada da maneira mais

conveniente à formação do tipo de cidadão cuja existência se desejava. Mas, qual seria a educação almejada pelo movimento iluminista?

Não existe uma única resposta a essa pergunta, pois o *Iluminismo* foi “uma família amplificada de movimentos intelectuais e políticos tão disparatados que muitas vezes se indispunham” (GRAY 1999, p 09). Primeiramente, procurava-se a consolidação de uma escola laica, porém, como a igreja havia acumulado grande experiência pedagógica, foram os jesuítas que continuaram compondo o maior número de professores do ensino secundário por muito tempo. Boto (1996) afirma que no século XVIII, na França, não havia, ainda, nenhuma instituição de formação totalmente laica. Elas eram ou religiosas ou compostas por religiosos e leigos juntamente.

A pedagogia jesuítica ficou conhecida por não atentar muito para as especificidades e interesses das crianças e a escola *moderna* ainda trazia resquícios da escolástica que tinha um modo diferente de encarar a infância, não atentando para suas especificidades, ao menos não do mesmo modo que a *modernidade* pretendia fazer. O novo modo de ver o mundo que surgiu na Europa concebia uma escola mais voltada para os interesses e necessidades das crianças, visando o desenvolvimento de suas potencialidades, com o intuito de concretizar uma nova forma de organização social. É bom lembrar que os interesses da criança, que esse novo tipo de educação visava atender, não eram os interesses do ponto de vista dos infantes, mas interesses infantis do ponto de vista adulto, pois sabiam os pensadores *modernos* que a criança não tem condições de saber o que efetivamente é bom para ela, já que não é capaz de discernir entre seus reais interesses e seus desejos imediatos estimulados pelos sentidos, podendo prejudicar a si mesmas em suas escolhas.

Uma mudança importante que influenciou o pensamento pedagógico *moderno*, principalmente entre os *iluministas*, foi a mudança ocorrida no modo de se conceber a infância. Isso não significa que a infância não fizesse parte das preocupações políticas e filosóficas dos tempos anteriores. Pelo contrário, “na Grécia clássica há uma bateria de discursos filosóficos e pedagógicos que supõem ou explicitam um conceito de infância e um lugar pra ela” (KOHAN, 2007, p. 105). Há quem cogite que essa preocupação especial com a infância tenha ficado esquecida na Idade Média. Philippe Ariès, em sua conhecida *História Social da Criança e da Família* [1973] afirma que os medievais tratavam as crianças como pequenos adultos, isto é, pessoas que só se diferenciavam

das demais pelo tamanho. Não havia, então, uma consciência de infância. A infância estava limitada a um curto espaço de tempo no qual, devido à fragilidade física, a criança não conseguia satisfazer suas necessidades básicas por conta própria. A preocupação, já demonstrada pelos gregos, com a infância reaparece nas concepções da *modernidade*. Conforme Ariès (1981), no século XVIII a infância passa a ocupar um lugar importante na família, que começa a se organizar em torno das crianças com vistas a atender as necessidades inerentes a sua condição infantil, coisa até então incomum.

Não obstante as polêmicas causadas pelas idéias de Ariès acerca do modo com que as crianças eram tratadas na Idade Média e início da Modernidade, os pensadores *modernos* não se mostravam satisfeitos com o legado educacional que receberam dos seus antepassados e ansiavam por mudanças.

Paralelamente ao reconhecimento da especificidade infantil, as crianças, na *modernidade*, passaram a ser vistas como uma espécie de semente da nova sociedade que se vislumbrava. Por esse e outros motivos, atentou-se mais para a singularidade da infância e, por conseguinte, seu lugar e seu *status* social começaram, paulatinamente, a sofrer mudanças significativas. Essas mudanças refletiram, mais tarde, em toda a pedagogia ocidental. Esse novo modo de ver a infância, como um ser com valor em si mesmo e com necessidades singulares, fez com que a pedagogia fosse repensada, pois começou a ficar clara a necessidade de uma educação específica para cada etapa da vida dos infantes. Também se percebeu que as mudanças políticas e a consolidação de Estados democráticos só seriam possíveis com uma mudança no modo de pensar dos indivíduos. A importância da educação, ou mais precisamente, do desenvolvimento de um tipo de educação capaz de transformar a sociedade, começou a ficar cada vez mais clara e ações começaram a ser feitas nesse sentido. Com uma nova visão de mundo e com uma nova visão de infância, vários pensadores começam, então, a refletir sobre o modo adequado de educar um ser com necessidades e interesses tão específicos como a criança.

Mas as discussões sobre a infância não são suficientes para apontar um tipo de educação que represente a educação proposta pelo movimento *iluminista*. É preciso atentar mais sobre os seus próprios fins. No pensamento pedagógico *iluminista*, de modo geral, a idéia de formação humana está associada à idéia de *autonomia*.

Perpassa pelo ideário *iluminista* a intenção de educar para a autonomia. Que a criança precisa ser educada, isso reconheciam os modernos desde Montaigne e Comênio. A necessidade de educação implica a possibilidade de educar. Os *iluministas* perceberam que é preciso atentar para as especificidades infantis para que a educação seja bem-sucedida. Educação é condução, e por isso, pede a condição de heteronomia por parte do educando. Essa característica sempre foi aceita pela maioria dos pensadores como sendo uma característica natural dos infantes, pois a idéia de pedagogia remete diretamente a ela. Porém, aqui surgem questões importantes para a pedagogia. As crianças são naturalmente heterônomas? Como transformar um sujeito heterônomo em um sujeito autônomo, capaz de transformar a sociedade e o mundo no qual ele vive? Que fatores não podem ser negligenciados na pedagogia? Até que ponto a falta de autonomia no homem adulto pode ser atribuída a sua educação?

Immanuel Kant (1724-1804), um dos principais expoentes do pensamento *iluminista* procurou responder essa pergunta no interior de sua obra filosófica. É o que se tentará evidenciar daqui por diante.

Kant tinha uma grande preocupação com a educação e embora não tenha escrito nenhum tratado especial sobre a questão, ela é um assunto que ocupa um papel não menos relevante em todo o seu sistema filosófico. De certo modo, Kant compendia em seu pensamento as idéias *iluministas*, tanto na filosofia quanto na pedagogia, acrescentando-lhes um caráter de sistematização e clareza. Embora sua filosofia seja muito diferente da dos outros pensadores modernos, ela foi, sem dúvidas, influenciada grandemente por alguns deles. Em seu sistema filosófico, a formação humana pode ser entendida como o desenvolvimento de todas as potencialidades naturais do homem. Sem este, aquela sempre estará incompleta.

Para melhor compreensão dessa relação é importante tratar de alguns aspectos concernentes a antropologia kantiana e seus influxos sobre a formação/educação do homem.

Para Kant, o homem é, por natureza, um ser dotado de liberdade. Porém, essa e as demais características humanas, o homem as possui apenas em germe. O desenvolvimento de todos os germes que a natureza depositou no homem demanda

um processo histórico que perdura por várias gerações. Kant acredita que o ser humano está em processo de formação e ainda não atingiu um estado de perfeita humanidade. Nessa perspectiva, pode-se dizer, usando uma linguagem aristotélica, que o homem tem, em princípio, todas as qualidades humanas apenas em potência. Razão, entendimento, heteronomia, autonomia etc., são qualidades que não estão prontas no homem, mas precisam ser desenvolvidas e, cabe à educação a função de desenvolver essas potencialidades. Na visão do filósofo, a criança é um ser livre que deve, em um primeiro momento, tornar-se heterônoma, isto é, aceitar a educação. A autonomia só é possível a partir de um estado de heteronomia. A passagem do estado de heteronomia para um estado de autonomia se dá pelo que Kant chamou de esclarecimento (*Aufklärung*), que em âmbito formativo pode ser entendido como uma consequência de um processo educacional no qual o sujeito tem parte ativa.

Foi o pensamento de Rousseau que, de certo modo, despertou Kant para a importância do problema pedagógico. É conhecido o fato de que a leitura de *Emílio ou da Educação*[1762], de Rousseau, foi um dos poucos episódios capazes de tirar Kant de sua rotina. Isso se deve, certamente, ao modo como Rousseau apresenta a infância em sua obra. Ao chamar a atenção para as especificidades das diferentes etapas do desenvolvimento infantil, Rousseau chama a atenção de Kant acerca da importância da pedagogia no processo de formação humana e dos problemas que negligências na educação infantil podem causar. Isso não significa que Kant concordasse com todos os métodos e finalidades apontadas por Rousseau para a educação, mas certamente reconhecia a importância de seu pensamento para o projeto educacional que ele vislumbrava.

Kant defendia que a formação humana é um processo que vem sendo desenvolvido historicamente pela natureza e que perpassando, necessariamente, pelo convívio social - parte indispensável nesse processo - desenvolverá todas as potencialidades humanas, inclusive a moralidade, levando o indivíduo à autonomia. Ele acreditava que o homem civilizado não é mais o homem natural, pois que esse, longe de ser um homem bom, era um bruto e ficou para trás há muito tempo; aquele, porém, já sofreu ao longo da história um processo que o desenvolveu em certa medida. O ser humano deve boa parte de sua cultura (entendida aqui como formação) à sociedade na qual vive, pois está constantemente sendo moldado por ela, direta ou

indiretamente. Porém, nem sempre esse desenvolvimento é conforme a natureza humana, isto é, nem tudo o que há na sociedade contribui para que o homem se desenvolva. Se ele não fizer uso de sua estrutura cognitiva para se resguardar e se desenvolver, isto é, se ele não raciocinar acerca de suas ações, será totalmente moldado pela sociedade (independentemente do estado dessa sociedade – corrupto ou não), perdendo sua capacidade de autonomia e não desenvolverá sua personalidade, coisa a qual está naturalmente inclinado. Nessa ótica, a estrutura mental dos indivíduos se deve ao tipo de estrutura social na qual ele está inserido. Por isso, a importância do convívio social, pois um meio social humano, com estímulos humanos, é condição necessária para que o indivíduo desenvolva uma mente humana. Sendo assim, as potencialidades humanas só podem se desenvolver quando o indivíduo vive em uma sociedade humana e se desenvolverá mais e melhor na medida em que esta sociedade fomentar esse desenvolvimento. Mas, antes de aprofundar essa questão é importante compreender um pouco da filosofia kantiana. Sua teoria acerca do conhecimento e da moralidade podem facilitar a compreensão de sua filosofia da história e a teoria educacional daí advinda.

## 1 A filosofia de Kant

Kant, de modo semelhante ao que faziam os antigos, dividia a filosofia em três partes principais: *filosofia física, ética e lógica*. Segundo ele, “todo conhecimento racional é: ou material e considera qualquer objeto, ou formal, e ocupa-se apenas da forma do entendimento e da razão em si mesma e das regras universais do pensar em geral, sem distinção de objetos” (KANT 2007, p 13).

Conforme esta distinção, a filosofia formal, denominada *lógica*, deriva suas teorias de princípios exclusivamente *a priori*; enquanto que a filosofia material, que se ocupa de determinados objetos e das leis a que eles estão submetidos se divide em duas partes, uma - a *física* ou *teoria da natureza* - se ocupa das leis da natureza e a outra – a *ética* ou *teoria dos costumes* - das leis da liberdade. Tanto a filosofia natural quanto a filosofia moral tem a sua parte empírica; a filosofia natural determinando as leis da natureza como objeto da experiência e a filosofia moral as leis da vontade do homem enquanto é afetada pela natureza. A primeira considera as leis como princípios segundo os quais tudo acontece enquanto a segunda como leis ou princípios segundo os quais tudo deve acontecer, considerando também as condições pelas quais com frequência não acontece o que deveria acontecer. Além disso, ambas as partes da filosofia material tem também uma parte racional - a parte empírica da *ética*, por exemplo, é a *antropologia prática*, enquanto que a parte racional é a *moral* propriamente dita. Essa parte racional, a *metafísica*, é uma parte da filosofia que se limita a determinados objetos do entendimento e pode ser encarada de duas formas distintas: como metafísica da natureza ou como metafísica dos costumes. Para Kant, a natureza da ciência exige que se distinga sempre, cautelosamente, a parte empírica da parte racional e se anteponha à *física* propriamente dita (empírica) uma metafísica da natureza e à *antropologia prática* uma metafísica dos costumes. Depuradas de todo o empírico, ambas as metafísicas permitiriam saber o que é capaz em ambos os casos a razão pura e de que fontes ela própria extrai seus ensinamentos *a priori*.



## 1.1 A epistemologia

Com Kant, a filosofia conquista seu caráter de objetividade, isto é, seu objeto é, finalmente, definido. Com ele, a principal preocupação da filosofia deixa de ser os objetos e passa a ser unicamente o sujeito que conhece, buscando fundamentações de validade universal. Em sua teoria do conhecimento, procura descrever a estrutura básica do intelecto humano, colocando a crítica da razão como a atividade fundamental da filosofia. Desse modo, a ocupação da filosofia passa a ser as “questões de fundamentos do pensamento em geral, estabelecendo seus padrões de correção, e sendo, portanto, normativa” (DUTRA 2005, p 160). A epistemologia kantiana, portanto, não é uma simples síntese do empirismo e do racionalismo; trata-se, como afirma Pimenta, de algo bem mais audacioso: “descrever o traçado da esfera em que se situam os princípios da razão, determinar os seus usos, demarcar o seu limite” (PIMENTA s/d, p 17), uma contribuição inestimável para a história da filosofia e aos debates que suscitou até hoje, a partir de sua proposição.

Copérnico já havia operado uma inversão no modo de ver o sistema solar. Com a invenção de instrumentos ópticos na *modernidade*, Copérnico percebeu que era impossível explicar o movimento observável dos planetas a partir do ponto de vista até então aceito, segundo o qual o sol girava em torno da terra. Por esse motivo, ele tomou um ponto de vista que invertia a hipótese em vigor, colocando, assim, o sol no centro e considerando que a terra e os demais planetas giravam em torno dele. De modo semelhante, Kant observou e discordou do ponto de vista até então aceito pelos epistemólogos, qual seja, o sujeito seria uma espécie de depositário ou reflexo do que lhe é exterior ou das coisas em si mesmas sob a forma de conhecimento. A partir dessa perspectiva, os conhecimentos tem ou uma origem totalmente empírica (como acreditava Locke e, de modo geral, todos os empiristas) ou são oriundos de idéias inatas (conforme acreditavam Descartes e os inatistas). O *sujeito* seria, então, mormente passivo em relação à alguns conhecimento. Kant apresenta uma teoria conforme a qual o homem é dotado de um aparato cognitivo composto, basicamente, de três faculdades: sensibilidade, entendimento e razão. Ele propõe que essas faculdades se articulam e produzem o conhecimento humano. O sujeito é, então, ativo

nessa questão, isto é, ele produz, a partir de categorias *a priori*, todo seu conhecimento sem, contudo, ter nenhuma idéia ou conhecimento inato<sup>1</sup>.

Newton, por sua vez, formulara uma teoria física, na qual procurava reduzir o universo a um sistema de leis. A física é um sistema de leis. “O significado científico de uma lei não é outro que o estabelecimento de uma relação universal e necessária entre dois ou mais fenômenos” (PORTA 2007, p 116). Isso pressupõe o princípio de causalidade: tudo que acontece tem uma causa. Kant logo aderiu à teoria física de Newton, pois observou em suas leis algo que acreditava ser necessário para a fundamentação ou legitimação do conhecimento: as leis de Newton tinham um caráter de universalidade e de necessidade, coisas que, como já havia observado Hume em seu *Tratado da Natureza Humana* [1739], não podem ser deduzidas da experiência. As leis de Newton eram, então, exemplos bem sucedidos da verdadeira ciência - dentro da concepção *moderna* de ciência que a entendia como conhecimento universal e necessário - e demonstravam que o conhecimento *a priori* é possível.

Se o conhecimento *a priori* é possível, ele deve ser obra do próprio sujeito, pois ele não pode conhecer *a priori* algo que exista de modo isolado dele. Desse modo, Kant estabelece que o conhecimento não se refere às coisas em si, que estão separadas do sujeito, mas somente àquelas coisas que são produzidas pelo próprio sujeito, ou seja, aos fenômenos ou às representações das coisas no intelecto humano. A realidade como ela é em si mesma pode não ser idêntica ao modo como ela se apresenta ao sujeito, mas isso não se pode saber, pois não faz parte do domínio dos conhecimentos possíveis do sujeito. Este está restrito à realidade como ela lhe aparece, a realidade fenomênica e o modo como a realidade aparece ao sujeito não depende unicamente dela, mas, sobretudo, do sujeito cognoscente. Tal teoria deixou claro o fato de que o homem pode saber coisas com as quais nunca teve contato. Assim, o conceito de *sujeito*, quando usado com referência ao homem, adquiriu outro significado, pois é um sujeito ativo frente ao objeto de conhecimento, isto é, é ele próprio quem constrói o objeto como ele lhe aparece. Nessa ótica, na dicotomia

---

<sup>1</sup> Uma das principais diferenças entre conhecimento *a priori* e conhecimento inato é que, enquanto este é anterior, no tempo, à experiência, aquele, embora logicamente anterior à experiência é cronologicamente posterior a ela. Para Kant, os conceitos do entendimento sem as intuições da sensibilidade são vazios. Cf. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 4 ed. Fundação Calouste Gubenkian: Lisboa, 1997, p 89.

sujeito-objeto o conhecimento não é determinado pelo objeto, mas pelo *sujeito*. Mas, como se trata de um processo involuntário, a palavra *sujeito* pode continuar sendo utilizada em referência ao homem, significando que ele é sujeito, não das coisas, mas de suas próprias representações. Essa foi a *inversão copernicana* operada por Kant.

A etimologia latina da palavra *sujeito* (*sub-jectum*) remete a algo que está subordinado a alguma coisa ou a alguém, indicando submissão. Em Kant esse conceito muda de significado, quando o filósofo inquire sobre o que aí está contido quando aplicado ao homem. Este apresenta-se como um ser dotado de um aparato cognitivo singular e só pode conhecer de acordo com sua própria natureza e através de sua própria atividade. No processo de conhecimento o *sujeito* humano é *ativo*, isto é, ele produz os fenômenos que lhe são representados e conhece aplicando as categorias *a priori* do entendimento às suas representações sensíveis (fenômenos). É assim que ele prescreve as leis da natureza, ou seja, as leis da natureza, não são leis que ele aprende pelo simples contato com ela, mas leis que pertencem à estrutura cognitiva do *sujeito*. A idéia de que as leis físicas são leis inerentes ao *sujeito* vale também para as leis morais, conforme se tentará demonstrar mais adiante. Daí Kant poder atribuir às últimas a mesma validade que às primeiras. A diferença é que, em sentido moral, o homem não é um sujeito propriamente dito, pois nessa esfera o que predomina é a ação voluntária. Assim, com relação ao mundo moral, a palavra *sujeito* pode ser utilizada apenas de modo metafórico, não com significado autêntico. Esse é o alcance da *revolução copernicana* operada por Kant: no mundo moral, o homem deixa de ser sujeito aos sentimentos e passa a ter a capacidade de domínio de si. Kant propõe, para os que duvidavam da existência da lei moral, que a lei física existe somente *dentro* do sujeito e não na natureza exterior sem, contudo, deixar de ter validade objetiva. De modo análogo, existe no homem uma lei moral que controla, de modo direto, suas ações exteriores e, de modo indireto, seus sentimentos. A única esfera de ação do homem torna-se então a esfera moral: “aquilo que, em mim, não depende de mim, não é verdadeiramente eu mesmo” (VINCENTI 1994, p 08). As ações exteriores ou físicas se seguem as ações morais por uma lei de necessidade.

Em *Prolegômenos a Toda a Metafísica Futura* [1783] Kant reapresenta a idéia, já apresentada de outro modo em *Crítica da Razão Pura* [1781], que o entendimento humano não cria suas leis a partir da natureza, mas as prescreve à natureza. Nessa

ótica, a natureza pode ser dividida em duas partes: uma material e inerente as coisas em si e outra formal e inerente ao entendimento humano. A *natureza material*, como complexo dos fenômenos, ou seja, o espaço e o tempo e aquilo que os preenche só são possíveis devido a condições inerentes ao sujeito, isto é, devido à *natureza formal*. A sensibilidade humana é impressionada por objetos produzindo os fenômenos; porém, os objetos a partir dos quais o aparato cognitivo humano produz os fenômenos, são em si mesmos desconhecidos ao sujeito e inteiramente distintos dos fenômenos. A natureza em sentido formal, como complexo de regras sob as quais devem estar todos os fenômenos, se os mesmos devem ser pensados em conexão ou não com uma experiência, só é possível pela condição do entendimento humano em virtude da qual as representações da sensibilidade são relacionadas necessariamente em uma consciência. Isso é o que possibilita o pensar através de regras, possibilitando assim a experiência.

O homem conhece a regularidade na conexão dos fenômenos, isto é, a natureza em geral, pela experiência. Mas para Kant, a experiência não é algo que se obtém pelo simples contato com a natureza, ou seja, as representações da intuição sensível sozinhas não constituem experiência alguma; para tanto elas precisam ser acrescidas de conceitos especiais produzidos originalmente no entendimento, cuja origem é *a priori* no entendimento puro. A experiência ocorre quando a percepção é subordinada a esses conceitos do entendimento.

A natureza, só pode ser conhecida através das representações que o homem tem dela (os fenômenos), por isso, os princípios das conexões dos fenômenos devem ter suas leis oriundas dos princípios das conexões dos mesmos no sujeito, ou seja, deve haver uma consciência ligada a esses princípios; sem isso nenhuma experiência seria possível. Sendo assim, a *física* não é um conjunto de leis que o entendimento conhece a partir da natureza material, antes, ele compreende a natureza a partir de suas próprias leis:

O entendimento é a origem da ordem universal da natureza, ao compreender todos os fenômenos sob suas próprias leis e constituir, assim, antes de mais, a experiência, segundo sua forma *a priori*, por intermédio da qual ele submete necessariamente às suas leis tudo o que deve ser conhecido mediante a experiência (KANT 2008, p 101).

Isso significa que a legislação suprema da natureza está no próprio sujeito, em seu entendimento.

Kant afirma a existência de uma ciência pura e universal da natureza que é o que torna possível o conhecimento empírico desta. Esta ciência é um sistema da natureza que antecede seu conhecimento empírico. Trata-se de princípios por meio dos quais todos os fenômenos são subsumidos sob conceitos do entendimento. Isso porque, segundo o filósofo, não se deve buscar na natureza as leis gerais desta, antes, elas devem ser derivadas, em sua regularidade universal, das condições da possibilidade da experiência contidas na sensibilidade e no entendimento humano. Nessa perspectiva, é o entendimento humano que constrói a natureza de acordo com os seus conceitos colocando nela suas leis. O entendimento conhece *a priori* os fundamentos das leis da natureza e ele os determina sobre ela quando faz convergir a ela todos os seus conceitos. Com esse ponto de vista, Kant afirma que não se pode conhecer as coisas como elas são em si mesmas, pois a constituição do intelecto humano só lhe dá acesso aos fenômenos e não a elas diretamente. Segue-se daí que os juízos empíricos não têm validade objetiva, a não ser que seus conceitos sejam subsumidos sob os conceitos do entendimento. Os conceitos do entendimento puro são, assim, a base para toda a experiência possível. São conceitos de intuição em geral revestidos de universalidade e necessidade, que tornam a experiência um conhecimento empírico objetivamente válido. Se a origem da experiência (natureza) só pode ser conhecida através daquilo a que dela temos acesso (fenômenos) ela pertence então ao entendimento, pois a validade das percepções é apenas subjetiva, já que são os juízos, que dizem respeito somente ao entendimento, que devem dizer que coisas estão contidas na experiência, pois esta consiste na conexão de fenômenos (percepções) numa consciência. Isso é também o que torna possível a ciência, entendida como conhecimento universal e necessário - idéia compartilhada por todos os racionalistas - cujo melhor exemplo, para Kant, era a mecânica newtoniana:

para Kant a física newtoniana é algo mais que uma mera generalização de dados empíricos ou uma descrição matemática feliz e conveniente dos fenômenos, que poderia eventualmente ser corrigida no futuro; ela é um conhecimento que implica um caráter universal e necessário (PORTA 2007, p 110).

A ciência, entendida dessa forma, não pode ser oriunda apenas das percepções sensíveis, pois estas não podem dizer por que as coisas são necessariamente como são, isto é, as percepções sensíveis mostram como as coisas foram até agora, mas isso, como já havia observado Hume em seu *Tratado da Natureza Humana*, não dá nenhuma garantia de que elas continuarão sendo assim ou que devam continuar sempre obedecendo às mesmas leis. A ciência deve ter um caráter universal e necessário, não encontrado na natureza material, mas unicamente no entendimento. Assim, tomando a física de Newton como ciência e esta como conhecimento universal e necessário, e este, por sua vez, como conhecimento *a priori*, Kant defende a possibilidade e a realidade do conhecimento *a priori*.

O conhecimento *a priori* é possível, pois a razão pode produzir conhecimento sem recorrer diretamente à experiência. Isso é visível na matemática, por exemplo. Os matemáticos podem demonstrar seus teoremas sem recorrerem à experiência, mas unicamente à razão. Em *Crítica da Razão Pura*, Kant afirmou que o conhecimento *a priori* é possível na física, porém, não na metafísica, pois os objetos dos quais a metafísica se ocupa não pertencem ao campo das experiências possíveis do homem. Eles não são objetos a partir dos quais o aparato cognitivo humano possa produzir fenômenos e, portanto, o homem não pode ter deles nenhum conhecimento. Mas e no campo moral?

## 1.2 A moralidade

Na esfera moral, também não são os fenômenos que devem ensinar como se deve agir, mas a razão. Assim como existe uma lei física que é uma regra de necessidade que o entendimento prescreve a natureza, existe também uma lei moral que é uma regra de ação que a razão prescreve às volições executivas, às ações propriamente ditas do sujeito. Como a razão engloba todo o aparato cognitivo humano, o conhecimento *a priori* está presente de modo decisivo tanto no campo teórico quanto no prático, tanto na física quanto na moral, possibilitando que a razão imponha um *dever* aos seres racionais. Kant entendia que no campo da moralidade, por conta da idéia de *dever* e da *lei moral*, a necessidade da elaboração de uma

filosofia moral completamente depurada de tudo que é empírico era ainda mais urgente do que no campo da física.

Se a filosofia moderna é, como disse Vincenti (1994), uma filosofia que coloca o homem como fundamento de sua existência, é com Kant, com o surgimento do conceito de *sujeito moral*, que este fato se concretiza. Kant desenvolveu essa idéia numa direção que afirma que o homem só se torna humano quando se apropria das características ou determinações singulares de sua individualidade através de sua própria atividade, utilizando essas determinações de forma livre, isto é, por ele mesmo e para ele mesmo, como um ser autônomo. A liberdade é, assim, a característica essencial do ser humano, pois só através dela ele pode consolidar-se como ser independente.

Conforme Vincenti, “propor que se veja no sujeito kantiano a primeira real filosofia do sujeito impõe, então, que se veja igualmente no sujeito moral o fundamento do saber” (VINCENTI 1994, p 10). Isso porque na filosofia de Kant a filosofia prática tem primazia sobre a teórica. Nela o sujeito é o fundamento de todas as suas determinações e não apenas de um domínio específico de suas atividades. Desse modo, existe uma síntese entre filosofia prática e teórica, pois o sujeito moral é o sujeito integral, ou seja, ele é, concomitantemente, sujeito da ação e do conhecimento. Não significa, portanto, que existam dois sujeitos distintos, um moral e outro intelectual, mas o homem pertence simultaneamente a dois mundos distintos: o mundo sensível e o mundo inteligível. Quando se pensa no homem como um ser livre, ele é pensado em um sentido e relação diferentes de quando ele é pensado como uma peça da natureza e submetido as suas leis. Mesmo assim, ambos devem ser pensados, pela filosofia especulativa, como unidos no mesmo sujeito, pois o homem tem consciência de si mesmo como objeto afetado pelos sentidos e também como inteligência, isto é, como pertencente ao mundo inteligível, como independente das impressões sensíveis no uso da razão. Dito de outro modo, o homem sabe que apesar de estar vinculado ao mundo sensível através de seu corpo e, portanto, sujeito às leis da natureza, ele pode determinar suas ações por conta da característica peculiar da espécie denominada *liberdade*.

Em *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* [1785], Kant afirma que um ser racional deve considerar-se, como inteligência, como pertencente ao mundo

inteligível. Assim, o homem deve ter dois pontos de vista a partir dos quais pode considerar a si mesmo e reconhecer leis no uso de suas forças e, portanto, de suas ações: enquanto pertencente ao mundo sensível, submetido às leis naturais – heteronomia e; enquanto pertencente ao mundo inteligível, submetido a leis que não são empíricas, mas fundamentadas unicamente na razão – possibilidade de autonomia.

Como um ser racional e, portanto, pertencente ao mundo inteligível, o homem não pode pensar nunca a causalidade da sua própria vontade senão sob a idéia de liberdade, pois a independência das causas determinantes do mundo sensível (independência que a razão tem sempre de atribuir-se) é liberdade (KANT 2007, p 102).

A *vontade* é “a faculdade de se determinar a si mesmo como a agir *em conformidade com a representação de certas leis*” (KANT 2007, p 67. Grifo do autor). Assim sendo, somente os seres racionais são dotados de vontade e ela é sempre determinada pela finalidade da ação. O fim, quando posto unicamente pela razão, é um princípio de ação objetivo que deve valer para todos os seres racionais. Quando ele é um princípio da possibilidade da ação cujo efeito é um fim, isto é, apenas um meio para se conseguir qualquer outra coisa, ele é um princípio de ação subjetivo e vale apenas para o indivíduo. Os fins subjetivos se assentam sobre impulsos enquanto que os fins objetivos dependem de motivos. O princípio objetivo do querer é o motivo; o princípio subjetivo do desejar é o impulso.

Para entender melhor o conceito kantiano de vontade, deve-se considerar que

tudo na natureza age segundo leis. Só um ser racional tem a capacidade de agir *segundo a representação* das leis, isto é, por princípios, ou: só ele tem uma *vontade*. Como para derivar as ações das leis se exige a *razão*, a vontade não é senão a razão prática (KANT 2007, p 47).

Assim sendo, a vontade pode ser sempre determinada pela razão. Por conseguinte, as ações de um ser dotado dessa faculdade (vontade) que são conhecidas como objetivamente necessárias, são também subjetivamente necessárias, ou seja: a vontade é a faculdade de seguir a razão, independentemente da inclinação. Se, porém, como é comum entre os homens, a vontade não é em si plenamente conforme a razão, ou dito de outro modo, se a razão por si só não determina a vontade de modo



suficiente, se a vontade ainda está sujeita a condições subjetivas (a certos princípios) que podem ser diferentes das condições objetivas, então as ações que reconhecidamente são necessárias, subjetivamente são apenas contingentes. Assim, surge o *dever* ou *obrigação* (*Nötigung*) que exige a determinação da vontade em conformidade com as leis objetivas. Dizendo de outro modo, a vontade, por sua natureza, não necessita ser inteiramente obediente aos princípios da razão, sua relação com eles é o *dever*, conceito que Kant utiliza para expressar a forma dos mandamentos da razão (imperativos). Com esse entendimento, o bom ou o correto, no sentido prático, é

aquilo que determina a vontade por meio de representações da razão, por conseguinte não por causas subjetivas [interesses e inclinações], mas objetivamente, quer dizer por princípios que são validos para todo o ser racional como tal [...] Distingue-se do *agradável*, pois que este só influi na vontade por meio unicamente da sensação em virtude de causas puramente subjetivas que valem apenas para a sensibilidade deste ou daquele e não como princípio da razão que é válido para todos” (KANT 2007, p 49).

Segundo Kant, existem três tipos de imperativos ou mandamentos da razão: as regras de habilidade (técnicas) pertencentes à arte; as regras de prudência (pragmáticas) referentes ao bem estar e; os mandamentos ou leis da moralidade (morais), referentes à livre conduta em geral, ou seja, aos costumes. Aos dois primeiros, Kant chama de *imperativos hipotéticos*, e ao terceiro chama de *imperativo categórico*. Este é um imperativo que representa uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com nenhum outro fim; aqueles são imperativos que representam a necessidade prática de uma ação possível como meio para conseguir qualquer outra coisa que se queira. Os *imperativos hipotéticos* dizem somente se uma ação é boa em relação a algum propósito possível ou real que se queira alcançar e não se a finalidade é boa ou má em si mesma. Assim, por exemplo, os imperativos de habilidade indicam como determinadas finalidades podem ser atingidas, isto é, o que é preciso fazer para alcançá-las: “as regras que o médico segue para curar o doente e as que segue o envenenador para o matar pela certa são de igual valor nesse sentido, de que qualquer delas serve para conseguir perfeitamente a intenção proposta”(KANT 2007, p 51). O *imperativo categórico*, por sua vez, é um imperativo que determina imediatamente o comportamento a ser adotado. Esse

imperativo é o que Kant chama de *imperativo da moralidade*. Ele não se relaciona com a matéria da ação ou com os seus resultados, mas apenas com a forma e com o princípio do qual ela deriva.

No caso dos imperativos de habilidade, é bastante óbvia a obrigação da vontade que eles expressam no cumprimento de uma tarefa, pois quem deseja um fim deve desejar também os meios que estejam em seu poder para alcançá-los. No conceito de querer de algum fim já estão contidas as ações necessárias para tal. Quando se sabe que determinado fim requer determinada ação, se realmente se quer tal fim, deve-se, necessariamente, querer também a ação que a razão mostra ser um meio para alcançá-lo. Aqui, os imperativos da prudência diferem dos da habilidade unicamente porque o conceito de felicidade não é determinado facilmente e depende de disposições intelectuais e sensíveis de cada indivíduo: “o conceito de felicidade é tão indeterminado que, se bem que todo o homem a deseje alcançar, ele nunca pode dizer ao certo e de acordo consigo mesmo o que é que propriamente deseja e quer” (KANT 2007, p 54). Isso se deve ao fato de que todos os elementos da felicidade são empíricos, ou seja, devem ser extraídos inteiramente da experiência. Assim sendo, para ser feliz é necessário agir segundo conselhos empíricos e não segundo princípios. Por isso, o imperativo da prudência não pode ordenar ou representar as ações de maneira objetiva como praticamente necessárias. São antes conselhos do que mandamentos ou regras da razão, logo, não se pode determinar com certeza e de modo universal ações que possam fomentar a felicidade de algum ser. A razão não pode ordenar objetivamente o que se deve fazer para ser feliz, mesmo porque “a felicidade não é um ideal da razão, mas da imaginação” (KANT 2007, p 56). Assim o que difere o imperativo da prudência do imperativo da habilidade é que, enquanto nesse o fim já está dado com exatidão, naquele o fim é apenas possível. Ambos são imperativos analíticos e, portanto, hipotéticos, pois mandam querer os meios somente para quem deseja os fins.

O *imperativo da moralidade*, como foi dito, não é, como nos demais casos, um imperativo hipotético, mas um imperativo categórico, ou seja, é uma regra de ação que apresenta necessidade objetiva. Esse imperativo não ordena ações como simples meios, mas como fins em si mesmos. Ordena ações pelo próprio valor delas e não apenas em função de alguma finalidade que através delas se possa alcançar. A

possibilidade de tal imperativo deve ser inquirida totalmente *a priori*, já que nunca se pode saber a partir da experiência se a vontade é determinada unicamente pela lei e não por algum outro motivo qualquer. Por isso, o *imperativo categórico* é uma lei prática, enquanto que os demais são apenas princípios da vontade. Aquilo que é apenas um meio para alcançar algum fim pode ser considerado totalmente contingente já que a qualquer momento se pode renunciar a intenção ou finalidade e assim se estará renunciando com ela aos meios. Já o mandamento incondicional não deixa à *vontade* nenhum arbítrio acerca daquilo que ordena. Nele estão excluídos todos os possíveis interesses como impulsão para as ações, pois o imperativo é categórico. A adequação da vontade à razão nada mais é do que a adequação do sujeito, enquanto ser racional, a sua própria vontade. Os imperativos da razão constituem uma legislação das ações universalmente semelhantes a uma ordem natural, como privilégio de finalidade dos seres racionais de forma universal. O que diferencia o *imperativo categórico* dos *imperativos hipotéticos* é a ausência, naquele, de qualquer interesse no querer *por dever*. Uma vontade que é ela mesma legisladora suprema não depende de um interesse qualquer, pois se assim fosse, seria necessária outra lei que restringisse o seu amor próprio para que ela pudesse valer universalmente. Assim, de todos os imperativos possíveis o *categórico* é o único que pode ser incondicional, pois resulta diretamente da autonomia da vontade.

Kant entende que o ser humano – por conta da liberdade - age sempre baseado em princípios, ou em *máximas* de ação, isto é, regras de ação que ele estipula para si mesmo, ou ainda, “princípios próprios de vida que cada um adota livremente”. (ROHDEN s/d, p 37). As *máximas* decorrem, com o concurso da razão, dos desejos e inclinações de cada um. Estes por sua vez decorrem do sentimento de prazer e desprazer, que podem tanto ser oriundos das sensações e dos gostos como também da razão universal. Os princípios ditados pela razão são totalmente *a priori* e por isso tem autoridade imperativa, ou seja, são princípios objetivos. Esses princípios determinam como as coisas são. No caso da razão prática, seus princípios são leis objetivas-práticas, isto é, são leis que determinam o que deve suceder, ainda que não suceda em tempo algum, e não o princípio daquilo que sucede ou acontece, que pertence a razão teórica. Desse modo, a *obrigação moral* ou *dever* é um conceito que tem um significado real e contém uma legislação para as ações humanas. Tal legislação

é expressa por um imperativo categórico da razão. Diferentemente dos imperativos hipotéticos, que são muitos, o imperativo categórico é único. Kant o descreve da seguinte forma: “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT 2007, p 59). Para o filósofo, trata-se de uma proposição sintética-prática *a priori*, não sendo, portanto, flexível de acordo com as circunstâncias, antes, ela é categórica ou incondicional. Esse princípio não pode ser derivado das propriedades particulares da natureza humana, pois “o *dever* deve ser a necessidade prática-incondicionada da ação; tem de valer, portanto para todos os seres racionais (os únicos aos quais se pode aplicar sempre um imperativo), e *só por isso* pode ser lei também para toda a vontade humana” (KANT 2007, p 64. Grifos do autor).

Como ser racional dotado de liberdade, o homem é um sujeito moral, e é nessa esfera que se dão as ações humanas propriamente ditas e também seu conhecimento. Portanto, o problema da universalidade e da necessidade na *física* se coloca também na *moral*. Porque se deve agir sempre de determinada forma e não de outra? A experiência, ou melhor, as percepções sensíveis mostram como as pessoas se comportam, mas não dizem como elas devem se comportar nem porque elas se comportam assim. A razão, por sua vez, indica como as coisas devem ser.

A legislação da razão humana (filosofia) tem dois objetos, a natureza e a liberdade e abrange, assim, tanto a lei natural quanto a lei moral, ao princípio em dois sistemas particulares, finalmente em um único sistema filosófico. A filosofia da natureza dirige-se a tudo que é; a dos costumes [da moral] ao que deve ser (KANT 1997, p 662).

De acordo com a filosofia kantiana, para que uma lei possa valer moralmente, ou seja, como fundamento de uma obrigação, tem de trazer consigo uma necessidade absoluta, válida não apenas aos homens, mas a todos os seres racionais. Assim sendo, o fundamento de qualquer possível obrigação não deve ser buscado na natureza do homem, ou nas circunstâncias do mundo em que ele se situa, mas sim *a priori*, exclusivamente nos conceitos da razão pura. Qualquer outro preceito, fundamentado em princípios de mera experiência, ainda que seja um preceito em certa medida universal, se estiver apoiado, ainda que minimamente, em bases empíricas, até pode ser aceito como uma regra prática, mas nunca como uma lei moral. Nesta perspectiva,

as leis morais, com seus princípios, diferenciam-se de tudo o que contenha algo de empírico. Por conseguinte, toda a filosofia moral encontra-se assentada sobre sua parte pura e quando aplicada ao homem não recebe sequer um mínimo de conhecimento deste (antropologia), antes fornece-lhe, na qualidade de ser racional, leis *a priori*. Portanto, a filosofia moral, assim como qualquer filosofia, deve distinguir os princípios puros dos empíricos, sob pena de produzir uma confusão que irá contra a sua própria finalidade, prejudicando a pureza dos costumes. Qualquer objeto que possa causar no homem algum tipo de inclinação sensível ou gerar algum tipo de interesse a ele tem valor apenas condicional, pois deixando de existir as inclinações deixam também de existir as necessidades nelas fundamentadas. Desse modo, “se todo valor fosse condicional e, por conseguinte contingente, em parte alguma se poderia encontrar um princípio prático supremo para a razão” (KANT 2007, p 69), mas a existência de algo que seja fim em si mesmo – para Kant a natureza racional é um fim em si mesmo e, portanto, é o princípio supremo da moralidade ou o fundamento racional da obrigação moral – impõe um fundamento para o princípio subjetivo da vontade cuja representação deve ser o fim que todo ser racional deve buscar.

Este princípio prático supremo, que Kant denomina *imperativo categórico* (mandamento incondicional) da razão, é também a condição suprema restritiva da liberdade das ações de todo homem. Ele é um princípio que não pode ser oriundo da experiência devido a sua universalidade (ele se aplica a todos os seres racionais) - que não pode ser dada pela experiência - e também devido ao fato de não se tratar de um fim subjetivo dos homens, pois nele a humanidade, enquanto pertencente à comunidade racional, se representa como um fim objetivo, ou seja, independentemente dos fins que cada um tenha em vista, é uma lei que restringe todos os fins subjetivos, derivada da razão pura. Todas as leis da vontade devem ser derivadas deste princípio prático supremo que Kant também enuncia assim: “age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como um meio” (KANT 2007, p 69).

Como foi dito, a razão ordena por si mesma, independente de todo o fenômeno, o que deve acontecer, mesmo que tais ações no mundo nunca tenham acontecido antes. A razão determina a vontade por motivos *a priori*, ou seja,

anteriormente a toda a experiência. Sendo assim, a moralidade não pode ser deduzida de exemplos, pois qualquer exemplo que se possa apresentar deve ser julgado segundo princípios de moralidade se pode ou não servir como exemplo original ou como modelo: “a imitação não tem lugar algum em matéria moral e os exemplos servem apenas para encorajar” (KANT 2007, p 42). As ações, portanto, devem ser comparadas com o ideal de perfeição moral apresentado pela razão, pois o verdadeiro modelo reside na razão, não nos exemplos. Por esse motivo, os princípios da moralidade não podem ser buscados no conhecimento da natureza humana (que resultam somente da experiência), pois eles encontram-se exclusivamente em conceitos puros da razão (no que concerne ao homem, isso vale tanto para a razão mais vulgar quanto para a mais especulativa), sendo, portanto, totalmente *a priori*, ou seja, livres de todo o empírico. Como as leis morais necessitam valer para o ser racional em geral e não apenas ao homem, é do conceito universal de um ser racional em geral que elas devem ser deduzidas. Nesse sentido, faz-se necessária a distinção entre a *filosofia da moral* (metafísica) e a moral aplicada à natureza humana, do mesmo modo que se pode distinguir a lógica pura da lógica aplicada e a matemática pura da matemática aplicada. Os princípios morais devem existir por si mesmos *a priori*, pois são princípios válidos a toda a comunidade racional possível e não apenas à humanidade. A moral, para sua aplicação aos homens, necessita da antropologia, porém antes, ela deve ser exposta como filosofia pura, isto é, como metafísica, independente da antropologia. Sem a metafísica é vão querer determinar, com exatidão, para o juízo especulativo o caráter moral do *dever* em tudo o que é conforme ao *dever*. Somente se a instrução moral fundar os costumes sobre seus autênticos princípios, é que ela pode fomentar as puras disposições morais dos ânimos e implantá-las nos espíritos para o bem supremo do mundo. Este é um preceito do qual a educação não deveria esquecer.

### 1.3 Racionalidade e história

Poucos anos antes de sua morte, Kant publicou *À Paz Perpétua*, obra que juntamente com *Idéia de Uma História Universal de Um ponto de Vista Cosmopolita*, publicada uma década antes (1784), constitui-se num dos marcos do início da filosofia

da história alemã<sup>2</sup>. Nestes textos, ele apresenta o Estado como uma construção necessária ao desenvolvimento humano, isto é, ao desenvolvimento de todas as potencialidades que a natureza depositou no homem em germe. À *Paz Perpétua*, publicada em 1795 é uma de suas últimas obras escritas, sendo, portanto, posterior ao seu sistema crítico. Nela aparece a idéia da necessidade de um estado legal de paz para o desenvolvimento moral humano. A conquista desse estado de paz deve ser uma tarefa do próprio homem, o que fomentaria o exercício e desenvolvimento da autonomia humana. Trata-se de uma idéia que fornece subsídios, assim como forneceu à sua época, para se pensar o tempo atual, a história, bem como pensar sobre o futuro e a responsabilidade humana na formação e na educação de sua própria espécie.

Essas obras trazem à baila uma reflexão sobre o que, de um ponto de vista geral, o emaranhado das vicissitudes humanas na história revela e o que as ações e esforços humanos no campo político demonstram sobre a natureza humana. Nessa perspectiva, as obras também chamam a atenção para aquilo que a natureza tem coagido o homem a fazer no campo político ao longo de sua história. Nelas, Kant apresenta a idéia de que o fim próximo da humanidade é alcançar uma constituição política perfeita e tenta mostrar o quanto a natureza tem forçado o homem a engendrar tal constituição política. O filósofo procura evidenciar também, a partir de um ponto de vista histórico-filosófico, o quanto a humanidade aproximou-se ou afastou-se desse fim no decorrer da história e apresenta, ainda, a relação necessária entre moral e política a partir do conceito de *direito*, tomando este como direito natural, internacional e cosmopolita, o que também possibilita a reflexão acerca das atuais relações internacionais entre os diferentes Estados do mundo e a causa da maioria dos problemas nesse campo. Trata-se, como se sabe, da exposição racional de uma filosofia política e, portanto, não se trata de uma obra isolada, mas de uma obra coerente com o sistema crítico kantiano. O fato de *Idéia de Uma História Universal de Um Ponto de Vista Cosmopolita* e *À Paz Perpétua* terem sido escritas depois de *Crítica*

---

<sup>2</sup> “É a Kant e não a Hegel, que remonta a oposição entre *Historie*, disciplina do entendimento, e a *Weltgeschichte*, discurso sobre o sentido necessário da história” (LEBRUN 1986, p 75. Grifos do autor). LEBRUN, Gerald. Uma Escatologia Para a Moral. In: *Idéia de Uma História Universal de Um Ponto e Vista Cosmopolita*. pp 75-101. Trad. Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. Brasiliense: São Paulo, 1986.

*da Razão Pura* [1781] - *À Paz Perpétua* é posterior às três críticas (*Crítica da Razão Prática* [1788]; *Crítica da Faculdade do Juízo* [1790]) - dá a ambas uma respeitabilidade ainda maior no conjunto da obra de Kant e provoca uma reflexão sobre o modo como, mormente, são encaradas as relações sociais, tanto a nível local e nacional, como também internacional.

Nas obras supracitadas, Kant assegura que no curso mecânico da natureza transparece a finalidade de fazer prosperar a concórdia entre os homens, mesmo que essa não seja, em princípio, a vontade humana. Para o filósofo, no mecanismo da natureza, do qual o homem também faz parte, evidencia-se a existência de um autor do mundo, ou seja, uma *Providência Divina* que o definiu antecipadamente.

A *Providência Divina* teria criado a natureza da qual o homem faz parte com uma finalidade específica. Todavia, Kant reconhece que os planos de Deus para com o homem, este não os pode conhecer, devido às limitações de sua capacidade de conhecimento. Já os propósitos de Deus para com a natureza, isto é, as razões de sua existência e configuração, estas sim, são passíveis de conhecimento, pois estão dentro dos limites das experiências possíveis do ser humano. Nessa perspectiva, o homem, como parte da natureza, pode conhecer a si mesmo e também àquela. Todavia, como mencionado acima, os planos do *Criador* para com o homem, ou para com a espécie humana, são coisas que não fazem parte da experiência possível humana, isto é, estão fora dos limites da natureza e para conhecê-las o homem necessitaria uma capacidade de conhecimento transcendente, que na ótica de Kant, ele não possui. Isso, contudo, não elimina a existência de um fio condutor racional na história. Para Kant, tal racionalidade conduz o homem como espécie, forçando-o a se desenvolver.

Na perspectiva de Kant, o propósito da *Providência* ao criar a natureza é a criação, através dela, do homem. Em outras palavras, a natureza existe em função do homem e tem como finalidade transformar a espécie humana - em princípio apenas mais uma dentre tantas espécies animais - em seres humanos plenamente desenvolvidos. Em última análise, a natureza tem como objetivo o desenvolvimento de um ser voluntário, racional e moralmente bom, ou seja, seu desígnio é a perfeição humana. Trata-se de um ser que por sua própria escolha optou pela busca constante do bem e adquiriu, assim, uma espécie de segunda natureza.



O sujeito moralmente bom é um sujeito que optou pelo bem como fim último de sua existência ou, em termos kantianos, que tem a busca do bem como sua *máxima suprema*. Ocorre que um sujeito moralmente bom, só pode surgir a partir de um ser dotado de livre vontade. É por essa razão que tal ser não pode simplesmente ser criado por outro, isto porque, mesmo um deus, por mais poderoso que seja, pode criar apenas seres que ajam de forma mecânica, quer de acordo com leis preestabelecidas, quer de forma aleatória, ou seres dotados de livre vontade que, por definição, são seres que já escapam ao controle do seu criador. Este é o motivo pelo qual, um ser moralmente bom só pode ser o resultado de uma autoconstrução, isto é, sua formação depende, além das suas potencialidades naturais, de si mesmo ou de uma escolha sua, voluntária e racional. Para tanto, surge a necessidade de condições para que esse ser possa existir. Essa seria, então, a razão da existência da história. Dentre essas condições encontra-se a necessidade de conceder ao homem oportunidades de uso de sua autonomia a fim de que ela exista objetivamente. Desse modo, o homem, não apenas tem parte efetiva em sua formação como espécie, mas também tem a capacidade, e a necessidade, de forjar por si mesmo as *ferramentas* necessárias para sua formação ou desenvolvimento. Para tanto, surge a necessidade do convívio social, necessário, não apenas a subsistência biológica da espécie, mas também ao desenvolvimento dos germes que ela traz em si. O convívio social, por sua vez, necessita de um estado mínimo de paz entre os homens.

Para Kant, o homem tem, assim como todas as espécies de animais, características específicas que o diferenciam das demais. As principais delas são a razão e a liberdade. É bom lembrar, com Lebrum (1986), que ser dotado de razão é diferente de fazer uso da razão. O homem é um ser racional apenas em potência, isto é, ser racional é sua vocação, não a sua natureza; o mesmo vale para a liberdade.

Kant também reconhece que a livre vontade humana tem grande influência sobre os acontecimentos históricos. Assim sendo, é natural que no que concerne aos indivíduos, a história de cada um se mostre irregular e até confusa. Mas, acreditando que a razão está no centro do mundo e, portanto, da história, o filósofo propõe que, por mais profundas e ocultas que possam estar as causas das ações humanas ou das manifestações da liberdade da vontade do homem, elas, em seu conjunto, apresentam uma regularidade surpreendente. Existe um curso regular na história que pode “ser

reconhecido, no conjunto da espécie, como um desenvolvimento continuamente progressivo, embora lento, das disposições [humanas] originais” (KANT 1986, p 09)<sup>3</sup>.

Para ele,

os homens, enquanto indivíduos, e mesmo povos inteiros mal se dão conta de que, enquanto perseguem seus propósitos particulares, cada qual buscando seu próprio proveito e freqüentemente, uns contra os outros, seguem inadvertidamente, como a um fio condutor, o propósito da natureza, que lhes é desconhecido, e trabalham para sua realização, e, mesmo que conhecessem a tal propósito, pouco lhes importaria (KANT 1986, p 10).

Conforme Kant, diferentemente de outros animais, como as abelhas e os castores, por exemplo, os homens procedem sem nenhum plano próprio e, desse modo, não se pode pressupor em suas ações nenhum propósito racional próprio, pois eles não agem apenas instintivamente como o fazem os animais e nem (ainda não) apenas racionalmente, como cidadãos do mundo dotados de razão. Todavia, Kant acredita poder encontrar um propósito da natureza que se servindo desse curso, aparentemente absurdo, das coisas humanas possa atingir seus objetivos, isto é, levar o homem ao desenvolvimento de suas potencialidades. Nessa perspectiva, o verdadeiro homem, isto é, o ser humano plenamente desenvolvido, é uma criação que está sendo, pouco a pouco efetivada pela natureza. Se assim for, o homem ainda está vivenciando o processo de sua própria criação e nela tem parte ativa.

No entendimento de Kant, se o homem não fosse *forçado* pela natureza a desenvolver os germes que ela nele depositou, ele, devido a sua tendência à indolência, permaneceria em seu estado selvagem primitivo. Nessa perspectiva, a natureza tem por função desenvolver no homem, ou mais especificamente, fazer com que o homem desenvolva em si mesmo, todas as características humanas que ela nele depositou em germe. Assim sendo, é sua função forçar o homem a abandonar seu estado selvagem, ainda que contra a sua própria vontade, e levá-lo a desenvolver suas potencialidades, tornando-se esclarecido e por fim, moralmente bom ou virtuoso. Porém, “a natureza quis que o homem tirasse inteiramente de si tudo o que ultrapassa a ordenação mecânica de sua existência animal e não participasse de nenhuma

---

<sup>3</sup> Para corroborar essa idéia, Kant aponta estatísticas de sua época que, segundo ele, mostravam que nos grandes países de então, os casamentos, os nascimentos e as mortes ocorriam de acordo com leis naturais constantes, do mesmo modo que as variações atmosféricas que anualmente se fazem de modo regular por conta das estações do ano, embora suas variações pormenores nunca possam ser determinadas de modo particular.

felicidade ou perfeição, senão daquela que ele proporciona a si mesmo, livre do instinto, por meio da própria razão” (KANT 1986, p 12). Na ótica kantiana, naquilo que a natureza faz nada é supérfluo e quando dotou o homem de razão e vontade livre ela deu indícios claros de que seu propósito era que o homem não fosse guiado pelo instinto nem provido e ensinado por conhecimento inato. Desse modo,

a obtenção dos meios de subsistência, de suas vestimentas, a conquista da segurança externa e da defesa (razão pela qual a natureza não lhe deu os chifres do touro, nem as garras do leão, nem os dentes do cachorro, mas somente as mãos), todos os prazeres que podem tornar a vida agradável, mesmo sua perspicácia e prudência e até a bondade de sua vontade, tiveram de ser inteiramente sua própria obra (KANT 1986, p 12).

Considere-se aqui também a educação, meio pela qual o homem transmite aos seus descendentes seus conhecimentos e conquistas, que Kant (2006) afirma ser uma arte e uma ferramenta que permite fomentar o desenvolvimento humano. O filósofo vê, nessa economia de dotes animais da natureza para com o homem, uma preocupação maior daquela para com a auto-estima racional do ser humano ou com sua dignidade, do que para com o seu bem estar. Essa também é a razão pela qual a natureza não quis que o homem vivesse em um estado natural de paz, onde ele, certamente seria feliz. Assim, devendo extrair tudo de si mesmo, o homem, quando tenha se elevado de seu estado rudimentar à máxima destreza e à perfeição interna do modo de pensar e tenha alcançado toda a felicidade possível, terá o mérito exclusivo por essa conquista, será grato somente a si mesmo, terá desenvolvido, pelo exercício, sua autonomia e a natureza atingirá, assim, seu objetivo.

A educação, apresentada como uma arte tem nesse processo um papel preponderante, pois na perspectiva em questão, a perfeição humana só é possível como resultado de um processo educativo - no qual o homem se educa *coagido* a isso pela própria natureza - que pode ser aperfeiçoado pelo incremento de projetos educacionais que fomentem o desenvolvimento de todos os germes que a natureza depositou nele. Nessa ótica, cada geração tem uma responsabilidade para com as subseqüentes: repassar-lhes uma cultura que facilite e incremente mais o seu desenvolvimento.

Essa idéia, de que somente as gerações vindouras têm a possibilidade de desenvolverem-se plenamente como humanos, mesmo parecendo estranha em

princípio, é uma necessidade, “quando se aceita que uma espécie animal deve ser dotada de razão e, como classe de seres racionais, todos mortais, mas cuja espécie é imortal, deve todavia atingir a plenitude do desenvolvimento de suas disposições” (KANT 1986, p 13).

Com relação à formação humana ao longo da história, Kant propõe que “o meio de que a natureza se serve para realizar o desenvolvimento de todas as suas disposições é o antagonismo das mesmas na sociedade, na medida em que ele se torna ao fim a causa de uma ordem regulada por leis dessa sociedade” (KANT 1986, p 13). Esse antagonismo é uma espécie de oposição geral que sempre ameaça a vida em sociedade, embora o convívio social seja uma tendência<sup>4</sup> natural humana. Como é em sociedade que as disposições naturais humanas melhor se desenvolvem, o homem sente-se naturalmente atraído pela vida em sociedade, pois é vivendo em sociedade que ele se sente melhor, já que desse modo pode satisfazer seus desejos e instintos mais facilmente. Kant, porém, acredita que apesar da tendência de associar-se, o homem tem também, uma tendência a isolar-se ou a separar-se, pois encontra em si uma tendência ao egoísmo, isto é, a querer conduzir tudo em proveito próprio, característica que o torna insociável. É essa oposição, essa *insociável sociabilidade* que, despertando todas as forças do homem, faz com que ele supere a tendência à preguiça e movido pelo desejo de proeminência (*Ehrsucht*), superioridade (*Herrschaft*) e ambição (*Habsucht*), suporte o convívio social, do qual ele não pode prescindir para a conquista de desejos dessa natureza. Assim, na busca do valor social o homem dá os primeiros passos desde a rudeza em direção à cultura e nesse caminhar vai, aos poucos, desenvolvendo suas disposições naturais e, através de um esclarecimento progressivo, tem início um modo de pensar diferente

que pode transformar, com o tempo, as toscas disposições naturais humanas para o discernimento moral em princípios práticos determinados e

---

<sup>4</sup> Kant distingue tendência, pendor e instinto da seguinte forma: o pendor é uma predisposição em desejar um prazer sem nunca tê-lo experimentado, mas que assim que se experimenta pode causar inclinação a ele; a tendência ou inclinação é uma cobiça quase inextinguível de um prazer que já se experimentou (por exemplo: pessoas podem ter um pendor àquilo que embriaga sem nunca terem experimentado a embriaguez, contudo esse pendor se revela tão logo eles a experimentem, pois ficam inclinados a ela); o instinto, por sua vez, consiste na necessidade de fazer alguma coisa ainda que não se tenha experimentado-a (por exemplo, o instinto industrioso dos animais e o instinto sexual). Cf. KANT Immanuel. *A Religião nos Limites da Simples Razão*. Trad. Ciro Mioranza. 2 ed. Escala: São Paulo, 2008

assim finalmente transformar um acordo extorquido *patologicamente* em uma sociedade em um todo moral” (Kant 1986, pp 13-14. Grifo do autor).

Assim sendo, não fossem os atributos da insociabilidade como a intratabilidade, a vaidade (causa da inveja competitiva), o insaciável desejo de ter e de dominar, qualidades que impetram a oposição com a qual cada um deve deparar suas pretensões egoístas, nenhum talento se desenvolveria. Por outro lado, Kant admite que em um estado arcaico, sem os impulsos naturais que estimulam a competição, o homem viveria em concórdia, contentamento e amor recíproco, porém sua existência não teria um valor mais alto do que a dos animais e não se atingiria a finalidade de uma existência racional. Desse modo, a discórdia que a natureza, em princípio, quer para o homem, tem a finalidade de fazê-lo abandonar a indolência e o contentamento ocioso e lançar-se ao trabalho e a fadiga para que, através destes, consiga, por si mesmo, os meios que o livrem, de modo inteligente, destas mesmas aflições, exercitando assim sua autonomia. Kant afirma que essa *sociável insociabilidade* revela, em última análise, a disposição de um criador sábio, e o fato de que da oposição geral advenham também muitos males não significa que exista um espírito maligno que se tenha intrometido na obra do *Criador* com o intuito de estragá-la, pois esses impulsos naturais levam a uma tensão renovada das forças e conduzem o homem ao desenvolvimento ou ao despertar de suas potencialidades que, de outro modo, permaneceriam inertes.

O convívio social, conforme já mencionado, necessita um estado mínimo de paz e segurança entre os indivíduos. Na tentativa de explicar como a natureza dispôs as pessoas no mundo, para que elas fossem obrigadas a forjar por si mesmas um mecanismo que lhes garantisse a segurança e a paz - parte de seu processo de formação -, bem como os modos com que a natureza sempre contribui para isso, o filósofo afirma que a natureza:

1) cuidou que os homens pudessem viver em todas as regiões da terra; 2) os dispersou para todos os lugares, através da guerra, para povoá-los, mesmo as regiões mais inóspitas; 3) pelo exato mesmo meio os obrigou a entrar em relações mais ou menos iguais (KANT 2008, p 45).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Nessa perspectiva, a natureza, primeiro, criou os meios para que o homem pudesse viver até mesmo nos mais longínquos lugares da terra. Isso explicaria a existência do musgo que cresce mesmo nos desertos frios junto ao mar glacial e que serve de alimento à rena que ali vive, a qual, posteriormente, serve de alimento e veículo de

Nessa ótica, a natureza não apenas cuidou para que os homens pudessem viver em todos os lugares, mas também quis que eles, de fato, habitassem em todos esses lugares, e nesse intuito retirou-os à força, através das guerras, dos lugares mais aprazíveis onde eles poderiam viver sossegadamente.<sup>6</sup>

Apesar da utilização das guerras como subterfúgio para garantir seus intentos, já fazia parte do plano da natureza uma reaproximação posterior desses mesmos povos, através de seus descendentes, porém de um modo diferente do que esse primeiro, ou seja, a aproximação mediante um contrato legal que assegure a cada um a paz que necessita para conviver em sociedade e se desenvolver – a união civil em um Estado legal. Dessa forma, a natureza, ao longo da história, tem coagido os homens a se tornarem civilizados, mesmo que não sejam homens moralmente bons. Kant entende que tal contrato legal, essa organização racional a que a natureza obriga o homem, seria adotada em qualquer povo dotado de entendimento. Ela poderia ser expressa dessa forma:

ordenar uma multidão de seres racionais, que no todo exigem leis universais para sua conservação, das quais, porém, cada um está inclinado a eximir-se em segredo, e estabelecer sua constituição de modo que, embora tentem uns contra os outros em suas disposições privadas, as contenham uns aos outros de modo que o resultado em sua conduta pública seja justamente o mesmo como se não tivessem nenhuma das tais más disposições (KANT 2008, pp 50-51).

Kant acredita que o estado de natureza já é, em si, um estado de guerra, pois mesmo que as hostilidades não eclodam de fato, isto está sempre na iminência de ocorrer. A busca pela paz e a segurança de que o homem necessita perpassa, portanto, pela saída desse estado. Conforme o entendimento kantiano, em conformidade com o

---

transporte ao homem, como também da madeira flutuante que é trazida a esses lugares pela natureza sem que se possa determinar ao certo de onde - a natureza, fazendo uso das correntes marítimas, carrega a esses locais madeira oriunda das margens arborizadas de rios de diferentes pontos da terra, o que permite aos habitantes desses lugares construírem seus veículos e armas, como também erigir suas cabanas, coisas que tornam possível a vida nesses locais. Outro exemplo dessa intenção da natureza é o camelo que, parece existir justamente para possibilitar a travessia dos lugares ermos possibilitando que até mesmo nesses locais a vida humana possa subsistir.

<sup>6</sup> “O que pode senão a guerra ter empurrado os *esquimós* (talvez antiqüíssimos aventureiros europeus, uma raça inteiramente diferente de todos os americanos) ao norte e os *pescherae* ao sul da América, até a Terra do Fogo, guerra de que se serve a natureza para povoar a terra em todos os lugares?” (KANT 2008, p 49. Grifos do autor). Não significa, porém, que Kant veja as guerras como algo bom em si mesmo, tanto é que ele corrobora o ditado grego que diz: “a guerra é má porque faz mais pessoas más do que elimina” (KANT 2008, p 49).

direito natural, o homem só pode proceder de modo hostil contra alguém que já o tenha lesado. Porém, o homem, ou o povo em puro estado de natureza, já lesa o seu próximo apenas por estar ao seu lado e ser uma contínua ameaça a ele, já que não está obrigado por nenhuma lei que possa constranger a ambos a se respeitarem. Por esse motivo, “todos os homens que podem influenciar-se reciprocamente, tem de pertencer a alguma constituição civil” (KANT 2008, p 23). Dessa forma, o homem pode forçar seu vizinho a entrar em um Estado comum legal (uma constituição jurídica segundo o direito civil) ou afastar-se dele.

Já foi dito que, na perspectiva kantiana, o convívio pacífico entre os homens já é indício de que eles saíram do estado de natureza, estado que o filósofo considera um estado de guerra, devido ao fato de que no estado de natureza as hostilidades entre os homens podem eclodir a qualquer momento. Todavia, o convívio pacífico, em princípio, não é ainda um estado de paz. Tal estado tem de ser instituído politicamente, pois o convívio pacífico, embora tenha cessado as hostilidades, não é garantia de paz. A garantia de paz somente pode ser obtida por meio de um Estado legal que obrigue cada indivíduo a respeitar os demais, isto é, a agir de modo civilizado.

Kant acredita que existe no homem uma disposição moral originária de dominar qualquer princípio do mal existente nele e de esperar que também os outros façam o mesmo. Tal disposição, o homem deve despertar. Uma evidência dessa disposição seria a homenagem que cada Estado, e cada homem em particular, presta ao conceito de *direito*. É também por isso que o direito sempre é invocado para justificar, por exemplo, o querer combater o outro, quer entre indivíduos, quer entre Estados, ainda que a razão “de cima de seu trono do poder legislativo moralmente supremo condena a guerra como procedimento de direito, e torna, ao contrário, o estado de paz um dever imediato” (KANT 2008, p 34). Esse estado de paz só pode ser atingido mediante um contrato, primeiro entre os indivíduos e, depois, dos povos entre si. Nessa perspectiva, “o maior problema para a espécie humana, a cuja solução a natureza a obriga, é alcançar uma sociedade civil que administre universalmente o direito” (KANT 1986, p 14).

Para Kant, o desenvolvimento das potencialidades humanas só é possível em sociedade e, mais especificamente, em uma sociedade que permita a máxima liberdade, isto é, que permita o antagonismo geral dos seus membros, e ao mesmo tempo mantenha uma determinação e resguardo quanto aos limites da liberdade para que a liberdade de uns não interfira na liberdade de outros. Como a natureza quer que o homem retire de si mesmo tudo o que ultrapassa a ordem mecânica de sua existência, ela quer que a construção de uma sociedade onde a liberdade sob leis exteriores esteja ligada a um poder irresistível, isto é, a uma constituição civil inteiramente justa, seja também uma tarefa humana. Somente depois que o homem tiver cumprido essa tarefa é que a natureza pode alcançar os demais propósitos com relação à espécie humana. Por essa razão é que a natureza *força* o homem a entrar em um estado de coerção, em uma espécie de cerco, a união civil, forma racional de disciplinar a insociabilidade natural, favorecendo o desenvolvimento completo dos germes que ela depôs nele. Nessa obra da natureza, a existência de um fio condutor racional na história se insinua mais uma vez.

Inicialmente os Estados surgem, mesmo sem uma organização completa, como obra do mecanismo da natureza *forçando* os povos a descobrirem como podem obrigar uns aos outros a se submeter a leis de coerção, que os podem conduzir a um estado de paz no qual essas leis efetivamente tenham força, o que já revela uma aproximação, na conduta exterior, àquilo que a idéia de *direito* prescreve, mesmo que não haja uma disposição moral desses povos nessa direção. Nessa perspectiva, a natureza não tem a finalidade de formar, diretamente, a moralidade no homem, mas tão somente um estado de paz, que sendo obra dos próprios homens, os faça reconhecer sua natureza de agentes morais e, como tais, sua responsabilidade no que concerne a sua própria formação moral. Nesse ínterim, o mecanismo da natureza que se utiliza das disposições humanas egoístas que, naturalmente, atuam de forma contraposta exteriormente é “usado pela razão como meio de criar espaço ao seu próprio fim, a prescrição jurídica, e mediante isto também, no quanto depende do próprio Estado, promover e assegurar a paz interna tanto quanto externa” (KANT 2008, 51-52). A natureza, portanto, tem como objetivo que o direito tenha o poder supremo.



Para Kant, se as divergências internas de um povo não o forçassem a se submeter à coerção de leis públicas, as guerras externas o obrigariam, pois cada povo encontra a sua frente outro que o incomoda de modo semelhante ao que faz seu vizinho. Assim, para sentir-se mais seguro com relação aos outros povos os indivíduos são obrigados a instituírem-se internamente em um Estado, para estar mais bem preparados como uma potência contra possíveis ameaças daqueles. Assim, a configuração política que o *Iluminismo* vislumbrava, a constituição de Estados regidos por constituições justas, para Kant, era algo que já estava nos planos da natureza e começava a concretizar-se na *Modernidade*.

Quando se fala em direito natural, faz-se referência a um direito humano, isto é, um direito extensivo à espécie humana. Conforme já foi dito, para que os direitos de qualquer pessoa não sejam recusados ou restringidos, quer por desfavor quer por compaixão dos detentores do poder político é necessária uma constituição interna do Estado, estabelecida segundo princípios puros do direito. Kant aplica esse mesmo princípio às relações externas entre os Estados, onde, segundo ele, também é necessária uma união entre eles através de uma constituição internacional para que possíveis desavenças possam ser resolvidas legalmente, isto é, sem o recurso a guerras ou coisas do tipo, respeitando, assim, o direito natural de um ponto de vista universal e cosmopolita. Nessa espécie de Estado Universal, todos os Estados, quer estejam localizados longe ou perto, estariam sob as mesmas leis, independentemente da superioridade ou inferioridade, em termos de força, de cada um deles. Na ótica de Kant, esta era, já desde o princípio, a intenção da natureza para com os povos: dividi-los em diferentes Estados e *obrigá-los* a entrar em relações uns com os outros, forjando, para tanto, uma constituição internacional. Desse modo a natureza coage mais uma vez o homem a utilizar sua liberdade de forma racional, além de conceder mais uma vez, agora no plano internacional, a oportunidade de tornar-se virtuoso, isto é, de se aperfeiçoar moralmente desenvolvendo, ainda mais, sua autonomia. Assim,

pode-se considerar a história da espécie humana, em seu conjunto, como a realização de um plano oculto da natureza para estabelecer uma constituição política (*staatsverfassung*) perfeita interiormente e, quanto a este fim, também exteriormente perfeita, como o único estado no qual a natureza pode desenvolver plenamente, na humanidade, todas as suas disposições (KANT 1986, p 20).

Kant coloca que o problema da construção de uma sociedade civil, ligada no mais alto grau a uma constituição civil perfeitamente justa, é o último problema a ser resolvido pela espécie humana, porque exige conceitos exatos da natureza de uma constituição possível, grande experiência adquirida através dos acontecimentos do mundo, além de boa vontade por parte dos homens para aceitar essa constituição, o que também pressupõe um alto grau de desenvolvimento moral. Porém, sua existência é necessária para que o homem, como espécie, se desenvolva completamente. Ocorre que, a solução do problema do desenvolvimento de uma constituição civil perfeita depende, também, da resolução do problema das relações externas legais entre Estados, já que a mesma insociabilidade encontrada entre indivíduos é encontrada de forma semelhante entre diferentes Estados . Os mesmos males e insegurança que oprimem os indivíduos obrigando-os a entrar em um estado civil regido por leis são também passíveis de ocorrer entre os Estados, pois, em princípio, cada Estado está em um estado de liberdade irrestrita com relação aos outros, ainda que, internamente, seus súditos estejam sob uma constituição que garanta seus direitos. Vendo as coisas desta forma, percebe-se que a natureza se serviu novamente da incompatibilidade ou antagonismo entre os homens para obrigá-los a forjar um estado de tranquilidade e segurança regido por leis justas nas relações externas entre seus Estados. As guerras e seus incessantes preparativos bem como as desventuras advindas delas que os Estados padecem (gastos com a manutenção de exércitos; renovação de arsenais, etc.), mesmo em tempos de paz, fazem parte de uma estrutura natural preestabelecida racionalmente e tem, por parte da natureza, a finalidade de conduzir os Estados àquilo que a razão por si só poderia ter-lhes ensinado se a ela os homens tivessem atentado com mais diligência desde o princípio. As guerras são mais uma vez o subterfúgio através do qual

a natureza dá garantias de que aquilo que o homem *devia* fazer, segundo leis da liberdade, mas não faz, é assegurado que ele o *fará* por uma coerção da natureza sem prejuízo dessa *liberdade*, e isso segundo as três relações do direito público, o direito de Estado, o direito internacional e o direito cosmopolita ( KANT 2008, p 49. Grifos do autor).

Esses problemas forçam os Estados, assim como o fazem com relação aos indivíduos, a sair de seu estado rudimentar, de um estado de total liberdade de uns em relação aos outros, de um *estado selvagem*, sem leis, e “entrar numa federação de nações em que todo o Estado, mesmo o menor deles, possa esperar sua segurança e direito, não da própria força ou do próprio juízo legal, mas somente dessa grande confederação de nações” (KANT 1986, p 17). Assim, a mesma necessidade que o homem selvagem sentiu, mesmo a contragosto, de “abdicar de sua liberdade brutal e buscar tranqüilidade e segurança numa constituição conforme leis” (KANT 1986, p 17), constrange os Estados a estabelecerem relações entre si baseadas no direito. As guerras, portanto, também cumprem o propósito da natureza de *forçar* os Estados a entrar em um acordo internacional que lhes assegure a paz, visando, como sempre, o exercício da autonomia e a completude da a formação humana.

Era a formação humana, isto é, o desenvolvimento das potências naturais do homem que a natureza almejava quando, primeiro, separou sabiamente os povos, transformando-os em *estranhos*, uns em relação aos outros, diversificando as línguas e as religiões, para depois novamente reuni-los, mediante o proveito pessoal de cada um, utilizando-se da tendência humana ao egoísmo, através do que Kant chama de *espírito comercial*,<sup>7</sup> que acabou, por força de necessidade, apoderando-se de todos os povos e que não pode subsistir juntamente com as guerras. Mas, aí já não se tratava mais de uma obra direta da natureza, mas de uma obra humana, ainda que a paz, nesse caso, não tenha sido promovida pela moralidade, mas por necessidade. Nessa perspectiva, “a natureza garante a paz perpétua pelo mecanismo das próprias inclinações humanas” (KANT 2008, p 54).

É assim que Kant propõe a necessidade de criação de um contrato dos povos entre si; uma *liga de paz*<sup>8</sup> diferente, dos tratados tradicionais de paz que apenas põem

---

<sup>7</sup> Foi a necessidade do comércio que, primeiramente, exigiu uma relação pacífica entre diferentes povos.

<sup>8</sup> Para Kant, no campo político, paz significa o fim de todas as hostilidades e, portanto, se o homem realmente deseja um estado de paz perpétua, “nenhum tratado de paz deve ser tomado como tal se tiver sido feito com reserva secreta de matéria para uma guerra futura” (KANT 2008, p 14). Assim, um verdadeiro tratado de paz, poria fim a todas as guerras definitivamente, não justificando nem mesmo uma guerra punitiva. A grande importância de um tratado desse tipo seria que, além de garantir a segurança dos estados, uns em relação aos outros, ele acabaria com a manutenção de exércitos permanentes por parte dos Estados. Estes constituem uma ameaça constante aos outros Estados, que por essa razão, são obrigados a, também, manter os seus exércitos, além de buscar sobrepujar os demais em quantidade e qualidade de homens e de armas. Além disso, a própria existência de exércitos já se constitui um desrespeito aos direitos humanos, pois manter homens “em soldo para matar ou ser morto parece

fim às guerras em curso, mas não ao estado de guerra. Essa liga especial poria fim a “todas as guerras para sempre” (KANT 2008, p 34. Grifo do autor), seria um livre federalismo que “a razão tem de ligar necessariamente ao direito internacional” (KANT 2008, p 35), no qual não há um poder legislativo supremo que assegure o direito de cada Estado, assim como faz a constituição jurídica de cada Estado, internamente, com relação aos indivíduos, mas apenas garante a

conservação e a garantia da liberdade de um Estado para si mesmo e ao mesmo tempo para os outros Estados aliados, sem que estes, porém, por isso, devam ser submetidos (como homens no estado de natureza) a leis públicas e a uma coerção sob elas (KANT 2008, p 34).

Como a relação entre Estados difere da relação entre os membros de um mesmo Estado, pois que, entre Estados não se pode pensar em uma relação entre um superior e um subordinado, a criação de um *livre federalismo* entre as nações exige um desenvolvimento maior da moralidade, pois exige, ainda em maior grau, o respeito ao direito natural. Desse modo, diferentemente do estado civil no interior dos Estados, que só pode começar pela força, um estado de direito internacional só pode começar, verdadeiramente, quando o direito for reconhecido e respeitado.

A idéia de uma civilização universal, conforme almejada pelos *iluministas* perpassa pelo reconhecimento do direito natural como um direito internacional e cosmopolita e este leva a um *federalismo* de Estados livres. Nessa ótica, o que vale para os homens individualmente em suas relações no estado de natureza vale também para os povos, como Estados, ou seja, os Estados, quando num estado de independência de leis exteriores (internacionais), já se molestam uns aos outros pelo simples fato de estarem um ao lado do outro, causando um estado de insegurança. Portanto, do mesmo modo que os indivíduos, também os Estados tem o direito de exigir um do outro que ele entre com ele em uma constituição similar à constituição civil, onde cada um pode ficar seguro do seu direito. Para Kant,

---

consistir no uso de homens como simples máquinas e instrumentos nas mãos de um outro (Estado), uso que não se pode se harmonizar com o direito de humanidade em nossa própria pessoa” (KANT 2008, p 16. Grifo do autor). O direito impõe ao homem o dever de sempre usar da humanidade como um fim e nunca como um meio para outros fins, quaisquer que sejam eles.

assim como olhamos com profundo desprezo o apego dos selvagens a sua liberdade sem lei de preferir brigar incessantemente a submeter-se a uma coerção legal a ser constituída por eles mesmos, por conseguinte preferindo a liberdade insensata à racional, e os consideramos estado bruto, grosseria e degradação animalesca da humanidade, deveríamos pensar que povos civilizados (cada um unido em um Estado) teriam de apressar-se a sair o quanto antes de um estado tão abjeto (KANT 2008, pp 31-32).

Há, porém, uma diferença entre o direito internacional e o direito natural. Os homens em estado natural devem sair desse estado sem leis; os Estados, por sua vez, não estão em um estado sem leis, pois cada um já tem uma constituição jurídica interna que o organiza. A natureza revela, assim, que mesmo utilizando dos artifícios acima mencionados para *forçar* o homem a desenvolver sua autonomia, ela também tem o intuito de manter a diversidade na espécie humana, pois é servindo-se dessa diversidade que ela garante o desenvolvimento das potencialidades humanas. Nessa perspectiva, não é a padronização da cultura que deve ser buscada, mas a uniformização dos princípios que desencadeiam as ações humanas; daí a necessidade da circunscrição da política pela moralidade e da educação nesse sentido.

Na perspectiva kantiana, há um propósito da natureza, com relação ao homem, para além do desenvolvimento de sua natureza, isto é para além da cultura e da habilidade. Este se encontra em seu caráter moral ou inteligível, no mundo da liberdade onde o ser humano pode fazer-se autônomo. Civilização não é sinônimo de correção moral. No caminho da correção moral do homem como espécie, a civilização é indispensável, mas mesmo para pessoas *impregnadas* de boas maneiras e decoros sociais, a ação moral correta pode estar ainda muito distante. É com essa perspectiva que Kant afirma que antes que homem como espécie se torne verdadeiramente moral, a natureza humana padece do pior dos males, que é um estado de aparência de bem estar exterior. Esse estado é fruto de uma idéia de correção moral pertencente à cultura humana – cujos princípios são empíricos - que, atentando apenas para a afeição, a honra e ao decoro exterior, não passa de uma aparência de moralidade. Todavia, esse estado de aparência de moralidade é necessário para o advento do estado de verdadeira correção moral humana (essa idéia vale tanto para o homem como espécie como para cada homem individualmente). Desse modo, o decoro ou a moralidade estética tem grande importância, pois é um passo necessário no caminho em direção à ação propriamente racional, a ação por *dever* (Essa questão será

retomada novamente mais adiante quando a educação moral for abordada). Porém, no entendimento de Kant, o que a natureza busca é a formação de um estado de verdadeira correção moral humana, onde todo o bem ou toda a aparência de bem esteja ligado a uma intenção boa.

Se, por um lado, este estado só será possível, no que concerne ao homem como espécie, quando ele, por seu próprio esforço, “saia do estado caótico em que se encontram as relações entre os Estados” (KANT 1986, p 19), por outro, isso só ocorrerá quando os Estados empregarem, continuamente, suas forças na formação interior do modo de pensar de seus cidadãos, o que é, para Kant, um trabalho longo, que necessita do esforço de muitas gerações e que só é possível quando os Estados se sentirem seguros, uns em relação aos outros. Por isso a importância da educação moral dos governantes e dos legisladores – assim como de todos os indivíduos - único modo de fazer com que eles tratem todas as pessoas a partir de um ponto de vista universal. Segundo esta perspectiva, nossos descendentes longínquos (pessoas mais esclarecidas) avaliarão a história dos tempos mais antigos somente em relação ao que foi feito de positivo ou prejudicial de um ponto de vista cosmopolita. Mas, o caminho que vai da selvageria à humanidade leva tanto tempo para ser percorrido que a pequena experiência já percorrida pela humanidade revela muito pouco sobre esse propósito da natureza no curso na história, e “permite determinar apenas de maneira muito incerta a forma de sua trajetória e a relação das partes com o todo” (KANT 1986, p 20).

Mesmo que o advento dessa idéia ainda esteja muito longe de se cumprir, não é motivo para a indiferença, pois, como observou Kant, o processo da chegada de uma era tão feliz para a posteridade pode ser acelerado através de uma disposição racional para tal. Esse é o motivo para que a educação seja apontada como a questão de maior relevância no processo de formação do homem através da história. Só ela pode levar o homem a reconhecer a si mesmo e a todos os demais, como cidadãos do mundo, possuidores dos mesmos direitos naturais, pois antes de qualquer outra coisa, todos são representantes da espécie humana.

Kant acreditava que é o propósito da natureza que esse esclarecimento, bem como a boa vontade que o acompanha, chegue até aos governantes dos Estados, a fim

de que possa influenciar seus princípios de governo. Essa é a única forma de fazer com que um projeto educativo que desenvolva no homem todas as suas potencialidades seja efetivado. Somente quando os Estados se sentirem seguros uns em relação aos outros, o que só é possível se um estado de paz for conquistado ou construído através de uma legislação a qual todos os Estados estejam ligados sob pena de suas sanções, é que os governos poderão investir maciçamente na educação pública, único modo de desenvolver um projeto educativo capaz de levar o gênero humano a sua mais plena realização. De outra forma, os governos continuarão gastando boa parte de seus orçamentos com guerras e, em tempos de paz, na prevenção das mesmas.

Kant aponta a educação dos governantes como um ponto de suma importância para um projeto dessa magnitude, pois se eles forem educados corretamente, se preocuparão mais com o bem do mundo do que com o bem do seu próprio Estado. Assim, o auxílio financeiro à educação não estaria restrito aos planos que melhor conviessem aos desejos daqueles que governam, mas o planejamento dos gastos seria colocado sob a responsabilidade de pessoas com entendimento apurado no assunto. Desse modo, a cultura do espírito e do conhecimento humano poderia ser fomentada de forma mais eficaz. Isso não significa que estas coisas - conhecimento e cultura do espírito - se consigam pelo poder e pelo dinheiro, mas podem ser por eles facilitadas. A educação dos governantes é fundamental para a educação, também, porque deles depende, em grande parte, a manutenção e melhoramento do sistema educacional público. Qualquer projeto de educação em grande escala depende, em grande medida, da postura dos governantes frente a esta questão. Se os governantes forem governados de modo adequado se evitará aquilo que muitas vezes acontece: os governantes consideram o povo como uma espécie de propriedade sua e quando desejam que as pessoas tenham um aumento de suas habilidades, na maioria das vezes têm a finalidade única de aproveitar-se de tais habilidades para seus próprios desígnios. Kant atribui esse tipo de postura à educação que as pessoas recebem, atribuindo, como faziam a maioria dos filósofos *iluministas*, à educação a responsabilidade na mudança no modo de pensar e, por conseguinte, de agir de todos os homens. Se os governantes forem educados corretamente, suas preocupações não estarão voltadas apenas para seus interesses particulares, nem somente para os interesses de seu Estado, mas estarão direcionadas também, e na mesma medida,

para o bem de todos os cidadãos do mundo. Dessa forma, um dos resultados imediatos seria que o auxílio financeiro à educação não estaria restrito aos planos que melhor conviessem aos desejos daqueles que governam, o que é fundamental para qualquer projeto educacional sensato.

Atentando para o lugar atribuído por Kant à política e ao direito na constituição de Estados ideais pela espécie humana, pode-se ampliar um pouco essa perspectiva e melhor perceber seus vínculos com a moralidade e como a educação e formação humana podem contribuir nesse sentido.

De acordo com Kant, o princípio de todo o direito é aquilo que a vontade geral de um povo aceitaria em um contrato originário. Nesse contrato originário, todo o indivíduo teria uma liberdade exterior ou jurídica, que o filósofo descreve assim: “a autorização de não obedecer a nenhuma lei exterior a não ser àquela a que eu pude dar meu assentimento” (KANT 2008, p 25). A universalidade da natureza humana faz com que a vontade de todos os indivíduos seja idêntica. Isso, segundo Kant, é perceptível por qualquer pessoa, bastando para tanto que ela busque conhecer sua verdadeira vontade, aquilo que ela realmente quer, sem se deixar enganar pelos desejos da sensibilidade. Por isso o conceito de *direito* é único. Mas, Kant entende que um estado civil só pode começar pela força e é sob a coerção da força que posteriormente se fundará o direito público. Sendo assim, é natural que se espere já de antemão que haja desvios da idéia de uma unidade distributiva da vontade de todos, já que, em princípio, não se pode contar com a disposição moral dos legisladores de deixar aos cuidados do povo o estabelecimento de uma constituição jurídica, porque quererão eles mesmos (devido ao seu egoísmo) prescrever as leis, pois sua inclinação ao egoísmo faz com que eles coloquem o seu próprio bem acima do bem de qualquer outro e até mesmo da coletividade. Mas, para o surgimento de um estado de paz entre os homens a partir do estado natural de guerra, “os homens não podem subtrair-se ao conceito de direito, tanto em suas relações privadas como nas públicas” (KANT 2008, p 67). Nesse sentido, o autor observa que, não obstante a existência, tão comum, de doutrinas políticas desprovidas de moralidade, isto é, doutrinas fundamentadas em princípios de mera experiência, os homens “não se atrevem a fundar a política publicamente simplesmente em manobras da prudência”



(KANT 2008, p 67), nem recusam publicamente a obediência ao conceito de *direito público*, antes lhe honram, ao menos publicamente, ainda que na prática busquem desviar-se dele, colocando seus interesses particulares à frente dos demais. Dito de outro modo, tais pessoas tentam não contradizer a razão em seus discursos - pois sabem que se o fizerem não terão a aprovação das pessoas - mesmo que a contrariem em suas ações.

Apesar disso, Kant entende que existe um conjunto de leis que ordenam a ação humana, isto é, que definem o dever do homem: a *lei moral*. Assim sendo, a *moral* é em si mesma uma prática no sentido objetivo e é absurdo afirmar que não se pode obedecer à lei moral, pois não pode haver conflitos entre teoria e prática. Nesse sentido, é incoerente, afirmar que a *moral*, como doutrina teórica do direito, por exemplo, pode estar em conflito com a política, isto é, com a doutrina aplicada do direito. Se assim fosse, não se poderia afirmar a existência de uma moral, mas apenas aquilo que Kant chama de *doutrina geral da prudência*, isto é, “uma doutrina de *máximas* de escolher os meios mais aptos para suas intenções, avaliadas segundo a vantagem” (KANT 2008, p 57). Portanto, política e *moral* podem perfeitamente subsistir juntas, sendo a última limitante da primeira.

Kant entendia que, existem, basicamente, dois tipos de políticos: o *político prático* e o *político moral*. O segundo é aquele que age segundo princípios morais. Já o primeiro, o qual Kant chama também de *moralista político*, é aquele que busca dirigir o Estado baseado em princípios de experiência, que Kant também chama de *prudência de Estado*, buscando o aumento constante do poder de seu Estado, seja por que meio for e colocando os interesses de seu próprio Estado sempre à frente do interesse dos demais. Este usa como pretexto uma natureza humana incapaz do bem e, utilizando disfarçadamente, princípios de Estado contrários ao direito, torna impossível, no que depende dele, o aperfeiçoamento do sistema político e por consequência, da espécie humana, perpetuando, dessa forma, a infração ao direito. Cabe lembrar que, para Kant, a causa do não respeito ao direito não é a selvageria ou a falta de uma cultura suficientemente avançada, mas a maldade ou o egoísmo de alguma forma enraizado no homem por sua própria escolha.

Conforme já comentado anteriormente, Kant entende que no que concerne à razão prática, não se deve partir do fim, isto é, do princípio material que se busca, mas

de seu princípio formal, o qual ele enuncia assim: “age de tal forma que tu possas querer que a tua *máxima* deva tornar-se uma lei universal” (KANT 2008, p 68), independente do fim que se almeja. Para o filósofo, o primeiro princípio da política (do agir com vistas ao fim material), o *princípio da prudência*, que é o princípio do *moralista político*, para quem o problema do direito internacional, por exemplo, é apenas um problema técnico, só é necessitante sob o pressuposto de condições empíricas do fim proposto. Porém, para ser um *dever* ou uma obrigação, precisaria ser derivado do princípio formal da *máxima* da ação exterior e não do conteúdo material do fim almejado. Já o princípio moral, que é o princípio do *político moral*, para quem o referido problema é um problema moral, tem necessidade incondicionada como princípio do direito, pois um estado de paz permanente não é algo que se deseje apenas como um bem físico “mas também como um estado proveniente do reconhecimento do dever” (KANT 2008, p 69).

Um princípio da política moral é que “um povo deve unir-se em um Estado segundo os únicos conceitos de direito da liberdade e da igualdade” (KANT 2008, p 71) e este princípio está fundado no *dever*, não na *prudência*. Assim, quando os políticos encaram o problema da relação entre os diferentes Estados do mundo de um ponto de vista moral, isto é, quando um Estado busca saber qual seu *dever* frente aos outros e agir em conformidade com ele, não buscando apenas os interesses próprios, a solução impõe-se por si mesma, pois é compreensível a todos e, diferentemente de toda a artificialidade, conduz diretamente ao fim. Nessa ótica, quanto menos o comportamento for dependente do fim proposto, ou da vantagem almejada, seja física ou moral, tanto mais a *moral* concorda, em geral, com ele. Porém, se o referido problema for encarado apenas de forma empírica, onde cada Estado busca seus interesses particulares, Kant afirma que é necessário muito conhecimento da natureza, a fim de que seu mecanismo possa ser utilizado na busca do fim que se almeja. Mas, esses mecanismos, em relação aos seus resultados concernentes a um estado de paz, são muito incertos, tanto em relação ao direito de Estado, quanto ao direito Internacional. Desse modo, fundamentos seguros de ação só podem ser encontrados em uma prática fundada em princípios empíricos da natureza humana, retirando ensinamentos para suas *máximas* do modo como as coisas acontecem no mundo e nesse sentido, a natureza mostra ao homem, pela experiência, que se um Estado

estiver em condições nas quais não necessite de nenhuma lei exterior com relação ao modo como deva procurar seu direito contra os outros Estados, não se fará dependente do foro deles e não deixará de usar meios como a espoliação e a dominação para seu fortalecimento. Desse modo, os planos de qualquer teoria para o direito de Estado, internacional e cosmopolita, conforme queriam os *iluministas*, se tornam um ideal vazio e irrealizável.

Como foi dito, uma constituição interna do Estado, estabelecida segundo princípios puros do direito, é necessária para que os detentores do poder não recusem ou restrinjam, quer por desfavor, quer por compaixão de outrem, os direitos de ninguém. Pelos mesmos motivos, no que concerne às relações externas entre os Estados é necessária uma união entre eles, através de uma constituição internacional (algo como um Estado universal) para que seja possível um ajuste legal de suas desavenças. Mas, essas *máximas* políticas não devem provir do fim que cada um deles almeja, como o bem estar e a felicidade de cada Estado que são esperadas a partir do seu cumprimento, antes, devem provir do princípio moral que é proveniente do “conceito *puro* do dever legal (do dever cujo princípio *a priori* é dado pela razão pura)” (KANT 2008, p 72. Grifos do autor), independentemente das conseqüências físicas dessa intenção. Não há motivos para preocupações com as conseqüências dessa postura quando se acredita que a natureza está sob o domínio da razão.

Embora não exista objetivamente, isto é, em teoria, nenhum conflito entre moral e política, subjetivamente, isto é, na propensão egoísta dos homens, um conflito pode de fato existir. Todavia, aqui, não se trata de um conflito prático propriamente dito, pois não está fundamentado nas *máximas* da razão. Para Kant, esse conflito serve de ‘pedra de afiar da virtude’, isto é, serve para que a verdadeira virtude apareça ou nasça na vontade dos homens. Nessa ótica, a virtude consiste, não em se contrapor constantemente contra todos os males, mas em enfrentar o princípio mau existente em si mesmo, que é “muito mais perigoso, mentiroso e traiçoeiro, que usa de sutilezas, querendo passar, como justificação de toda a transgressão.” (KANT 2008, p 73). A verdadeira coragem da virtude consiste em vencer essa malícia (as fraquezas da natureza humana), pois, exteriormente, o mal destrói a si mesmo:

O mal moral tem a qualidade inseparável de sua natureza que ele é, em sua intenções (sobretudo com relação a outros intencionados de modo igual), contrário e destruidor de si mesmo, e assim dá lugar ao princípio (moral) do bem, ainda que por um lento progresso (KANT 2008, p 72).

Nessa direção, o direito deve ser considerado sagrado ao homem, por maiores que sejam os sacrifícios exigidos do poder dominante. Assim sendo, toda a política deve dobrar-se diante do direito, e não diante da utilidade. Ainda que, em princípio, possa parecer mais útil agir de outra forma, toda a política deve render-se ao direito, pois como já foi dito, os princípios puros do direito tem realidade objetiva, isto é, são aplicáveis na prática. Assim sendo, tanto o povo no Estado quanto os Estados, uns em relação aos outros devem aplicar esses princípios, independentemente de objeções que possam ser apresentadas a eles. De outro modo, admitindo-se que o gênero humano nunca estará, ou que nem mesmo possa estar, em um estado melhor, nenhuma teodicéia explicaria a criação de seres (os seres humanos) que nunca passarão de seres corrompidos sobre a terra. Aceitando, porém, que a história caminha em direção a um estado cada vez melhor, de moralidade, onde o direito reinará, então se pode dizer que

a providência no curso do mundo é justificada aqui, pois o princípio moral no homem nunca se extingue; a razão que, pragmaticamente, se ativa para a execução da idéia jurídica, segundo aquele princípio, cresce sempre continuamente mediante uma cultura sempre em progresso (KANT 2008, p 74).

Pelo que foi dito fica claro que na perspectiva kantiana, não há conflito a ser resolvido entre política e moral, ou entre *poder* e *dever*. Um dever pressupõe um poder de ação no sentido de seu cumprimento. Nesse sentido, a *moral* não pode ceder ao poder, mesmo porque com relação ao poder, “a razão não está suficientemente iluminada para apreciar a série de causas predeterminantes que anunciam antecipadamente o resultado [...] bom ou ruim do agir e sofrer dos homens, segundo o mecanismo da natureza” (KANT 2008, p 58), isto é, o poder ainda está sob uma espécie de destino não conhecido e os homens nunca podem saber o que objetivamente resultará de suas ações. Já com relação à *moral* ou ao *dever*, ou com relação ao modo que se deve agir para alcançar o fim último a que o ser humano está destinado, “a razão ilumina por toda a parte com suficiente clareza para nós” (KANT 2008, p 58). Política e moralidade devem estar ligadas, pois

se não há nenhuma liberdade e lei moral fundada nela, mas tudo o que acontece e pode acontecer é puro mecanismo da natureza, a política é, então (como arte de utilizar tal mecanismo para o governo dos homens), toda a sabedoria prática, e o conceito de direito é um conceito vazio (KANT 2008, p 60).

Porém, mesmo considerando inevitável a ligação entre direito e política, a compatibilidade entre ambas e considerando-se o direito como definidor ou limitante das ações no campo político, não significa que os defeitos (aquilo que não for conforme a lei moral) que forem encontrados na constituição de Estado ou na relação entre Estados tenham de ser modificados imediatamente e de forma impetuosa; antes isso deve ser feito paulatinamente, na medida em que uma *luz* mostre algo melhor que deva ser posto em seu lugar, conforme ao direito natural. Como ficará evidente mais adiante, é a educação que em última análise deve conduzir esse processo, ainda que indiretamente. Os detentores do poder político devem estar atentos para a necessidade dessas mudanças, buscando sempre a finalidade, que é obter a melhor constituição possível segundo leis de direito. Kant afirma que um Estado pode muito bem governar-se republicanamente e, ainda assim, possuir um poder soberano despótico, mas somente até que “o povo gradualmente se torne apto a influência da simples idéia da autoridade da lei (como se a lei possuísse uma força física) e, em consequência, encontrar-se hábil a legislação própria (que originalmente está fundada no direito)” (KANT 2008, p 61. Grifos do autor). Segundo essa mesma idéia, no que concerne às relações exteriores entre os Estados, de nenhum deles pode ser exigido que renuncie sua constituição, ainda que despótica, enquanto correr o risco de ser *devorado* por outros Estados, pois a constituição despótica é a mais forte no que diz respeito aos inimigos externos. Além disso, Kant afirma que embora a constituição republicana seja a única plenamente conforme ao direito natural, é também a mais difícil de ser instituída e também de ser conservada, por isso, as revoluções contra um direito público acometido de injustiças só são lícitas quando a natureza leva espontaneamente a elas, isto é, quando uma espécie de reviravolta de tudo esteja *amadurecida* por si mesma.

Apesar da impossibilidade de concretização, a curto prazo, de um estado de paz onde um projeto educacional que vise o desenvolvimento pleno do ser humano possa ser efetivado, o indivíduo, como sujeito moral, isto é, como sujeito do conhecimento,

do julgamento e da ação, é o responsável por reconstruir a realidade externa, sobretudo o mundo dos costumes. Como diz Freitag, é no indivíduo que se encontra a razão e é ele que dispõe de liberdade e vontade (legisladora) para organizar e legislar o mundo dos costumes (sociedade). Logo, “a responsabilidade por um mundo social cada vez melhor, está, pois, nas mãos dos indivíduos dotados de razão e vontade legisladora, os quais devem usar esses dons (divinos?) para aperfeiçoar-se com indivíduos e aperfeiçoar a humanidade como um todo”. (FREITAG 1992, p 56. Grifo do autor). Como, para Kant, o homem é tributário da educação que vem recebendo ao longo da história, é através da educação moral que se pode efetivar esse modo de ação autenticamente humano. Ela pode ensinar os indivíduos a tomar a humanidade sempre como um fim e nunca como um meio. Isso implica não apenas em não contradizer a humanidade, quer na própria pessoa, quer na pessoa dos outros, mas também em concordar com ela, isto é, buscar seu desenvolvimento. Assim, cada homem deve atentar para as disposições naturais existentes, em germe, na natureza humana a fim de desenvolvê-las com vistas ao próprio aperfeiçoamento como representante da espécie humana e aos fins que a natureza depositou em todos os seres humanos. Além disso, deve se esforçar, na medida do possível, para os fins dos outros, pois recusar-se e limitar-se apenas a não prejudicar o desenvolvimento dos outros, seria apenas uma concordância negativa e não positiva com a humanidade como um fim em si mesma. Kant acreditava que a educação pode conscientizar o homem de que a responsabilidade está totalmente em suas mãos.

## 2 Kant e a educação

O pensamento de Immanuel Kant é muito conhecido no âmbito da filosofia, principalmente no que concerne à sua teoria do conhecimento. Sua obra é muito abrangente e além de seus marcantes trabalhos na área da filosofia, também produziu diversos tratados sobre outras ciências, inclusive sobre a educação, tema de vital importância para a humanidade, conforme ele mesmo afirma. No entanto, sua visão sobre a formação humana e sobre a educação tem, de modo geral, ficado ausente nos cursos voltados a esses assuntos em muitas universidades brasileiras. Isso, em parte, se explica pelo pouco conhecimento que muitos, inclusive professores estudiosos de filosofia, têm dos seus escritos acerca da educação, bem como da importância que esta ocupa no pensamento Kantiano. Esse desconhecimento se deve, sobretudo, a demora no surgimento, no Brasil, de uma versão em português da obra que contém seus escritos sobre pedagogia. A obra *Sobre a Pedagogia*<sup>9</sup> [1803], embora não seja uma obra acabada, é um verdadeiro compêndio de um Curso de Pedagogia, onde em linguagem clara e direta, o problema pedagógico é abordado sob um ponto de vista racional como qualquer outro em sua filosofia geral. As discontinuidades, as repetições e a falta de desenvolvimento de algumas idéias não desmerecem o texto, no qual fica clara a importância que o filósofo atribuía à educação, mostrando que o problema da formação humana perpassa, de algum modo, toda sua obra. No texto se percebem as convicções e esperanças que Kant nutre acerca do ser humano e que já apresentara em sua teoria acerca da história.

Conforme dito anteriormente, Kant vê o processo de formação humana como processo de formação de um sujeito livre, racional e moralmente bom. No próprio conceito de tal sujeito está, logicamente, excluída a possibilidade de sua criação por parte de outrem, mesmo que esse outrem seja um ser onipotente. Dizendo de outro modo, um sujeito livre, racional e moralmente bom, não pode ser criado como tal: a

---

<sup>9</sup> Ueber Paedagogie (Kant's gesammelte Schriften, Band IX, Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften – Berlin/Leipzig, 1923, pp. 441-499), texto publicado pela primeira vez em 1803, por Theodor Rink, discípulo de Kant. Não se trata de uma obra escrita pelo próprio Kant, mas por Rink a partir de notas que Kant utilizara em suas aulas acerca da pedagogia entre 1776 e 1787.

única possibilidade de sua existência é que ele, a partir de capacidades naturais, crie-se a si mesmo.

Racionalmente pode-se aceitar a possibilidade da criação de um sujeito livre e racional, mas não a criação de um sujeito moralmente bom. A impossibilidade de criação a partir de outro, ainda que todo poderoso, de um sujeito moralmente bom, deve-se ao fato de que isto implica uma contradição interna de conceitos. Seria possível a criação de um sujeito naturalmente bom ou naturalmente mau, mas isso excluiria sua liberdade de escolha, o que contradiz o conceito de moralidade. Nesse caso haveria uma necessidade mecânica que exigiria a ação do sujeito em um determinado sentido e, por conseguinte, não haveria uma intenção última ligada à liberdade ou determinada a partir desta, o que excluiria toda a moralidade de qualquer ação humana. A educação, conforme veremos, tem seu escopo e sua limitação no alcance da liberdade ou no desenvolvimento da moralidade. A partir daí, tudo estará nas mãos de cada sujeito individualmente.

Kant afirma que o homem é detentor, por natureza, de uma vontade livre e de uma faculdade superior, isto é, uma faculdade que engloba todas as demais faculdades cognitivas e a qual todas elas estão subordinadas, a saber, a razão (ambas apenas em germe). A razão deve ser desenvolvida para que seu controle sobre as demais faculdades humanas seja efetivo. A intenção da natureza ao munir o homem dessas faculdades naturais é a formação de um sujeito moralmente bom, o que faz da autonomia uma necessidade e um fim formativo. Para tanto, a natureza colocou no homem além das disposições necessárias para tal fim, também algumas disposições que o coagem a buscar essa finalidade. Assim, ao longo da história o homem vem sendo *forçado*, por sua própria natureza a desenvolver todas as suas potencialidades, não obstante ele, como sujeito livre que é, pode, como tem feito freqüentemente, quer por ignorância, quer por preguiça ou covardia, recusar-se a seguir os ditames da razão, que o conduziriam naturalmente, e em um espaço de tempo bem mais curto, ao desenvolvimento de todas as suas disposições naturais. Nessa perspectiva, a natureza tem parte efetiva na educação e formação humanas. Dentre outras coisas que a natureza tem coagido o homem a fazer ao longo da história, está a educação intencional, que é um processo histórico no qual o homem se educa *forçado* a isso por sua própria natureza.



Na teoria kantiana, a educação aparece como o ponto de maior relevância na formação humana; é ela que torna o homem verdadeiramente humano, pois o homem “é aquilo que a educação faz dele” (KANT 2006, p 15). Assim sendo, se o homem não tivesse já sofrido um processo educacional ao longo da história, o que o habilitou para a construção de cultura, ele não seria nada mais que um animal e as características propriamente humanas que desenvolveu não teriam de modo algum se manifestado. Por outro lado, se a educação a que o homem, como espécie, foi submetido durante a história tivesse sido diferente do que efetivamente foi, o homem seria, na mesma proporção, diferente daquilo que ele é.

Em seu processo de formação “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade” (KANT 2006, p 12). O conceito de *educação* surge quando o homem começa a perceber que pode, e deve, contribuir nesse processo; quando ele percebe que será melhor para seus filhos e até para si mesmo se ele se ocupar, ou antes, se preocupar com essa questão e atentar para ela de forma racional. Dito de outro modo, o conceito de educação surge quando o homem percebe que pode fomentar o desenvolvimento de certas qualidades, ensinando, de modo proposital, algumas coisas aos seus descendentes. É quando ele percebe que algumas coisas contribuem para o desenvolvimento de suas disposições naturais, enquanto que outras impedem esse avanço. É com essa perspectiva, acreditando que “o segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação” (KANT 2006, p 16), que Kant cogita a possibilidade de que a educação se torne sempre melhor e que cada geração sobrepuje as gerações anteriores, aproximando-se sempre mais da perfeição humana, o que é coerente com toda a sua filosofia. Porém, certamente influenciado pela visão *iluminista* acerca da infância (principalmente por Rousseau), o filósofo também percebe que em sua época, o conceito de *educação* ainda não estava claro. Enquanto a maioria das pessoas pensava que o homem, havia muito, sabia perfeitamente o que é a educação, Kant acreditava que sua época apenas começava a vislumbrar o que pertence, propriamente, a uma boa educação. Diferentemente de muitos pensadores que partiam da idéia de que a educação era uma questão, em grande parte, resolvida, Kant, embora se mostrasse entusiasmado com a idéia de que a natureza humana pudesse se desenvolver plenamente através da

educação, ainda via a educação como o mais árduo problema que o homem tinha a resolver. Ele acreditava que um projeto educacional (cosmopolita) apropriado ao homem ainda estava por se desenvolver.

Acreditando que sua época não era uma época esclarecida sobre esse assunto, mas uma época na qual o conceito de *educação* apenas começava a ficar claro, Kant entendia que tal projeto educacional não tinha, ainda, condições de ser desenvolvido em seu tempo. A maior e mais árdua tarefa humana, o projeto de seu auto-desenvolvimento, é um projeto que não pode, no entendimento kantiano, ser desenvolvido em curto prazo, mesmo porque, se trata de um projeto que vai ao encontro de um projeto racional da natureza, cujo desenvolvimento é histórico, não sendo possível ser desenvolvido em apenas uma geração, mas somente pelo homem como espécie ao longo de sua história, pois que esta é a finalidade de sua existência. O homem não é como os demais animais que cumprem seu destino espontaneamente e sem ter consciência disso, mas tem de buscar seu fim: “há muitos germes na humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer com que a humanidade atinja a sua perfeição” (KANT 2006, p 18). Não é demais repetir também que, mesmo acreditando que um projeto educacional aos moldes que propunha, não era algo realizável em sua época, o filósofo propunha que se deveria, sim, “trabalhar num esboço de uma educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco” (KANT 2006, p 18).

A idéia de que a educação só pode progredir lentamente está baseado em sua dependência do conhecimento. O conhecimento, por sua vez, depende de sua transmissão através da educação e, portanto o próprio surgimento do conceito da arte de educar se deve ao conhecimento e às experiências que uma geração transmite à outra ao longo da história. Como as disposições naturais do homem não se desenvolvem espontaneamente, a educação constitui-se uma arte:

a educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie ao seu destino. (KANT 2006, p 19).

Nessa perspectiva, o surgimento do conceito de *educação* já pressupõe a existência de larga cultura e experiências e compreende-se porque um conceito que é fundamental para o desenvolvimento humano tenha surgido, de forma mais clara, tão tarde na história da humanidade e não esteja ainda plenamente compreendido, nem mesmo no século XVIII, conforme acredita Kant.

Para Kant, a *arte* é uma possibilidade exclusivamente humana e “a rigor dever-se-ia chamar de arte somente a produção mediante liberdade, isto é, por um arbítrio, que põe a razão como fundamento de suas ações” (KANT 2008b, p 149). Assim, “a arte distingue-se da natureza, como o fazer (*facere*) distingue-se do agir ou atuar em geral (*agere*) e o produto ou a conseqüência da primeira, enquanto obra (*opus*), distingue-se da última enquanto efeito (*effectus*)” (KANT 2008b, p 149. Grifos do autor). Nessa perspectiva, o trabalho de alguns animais, como as abelhas e os castores, por exemplo, não podem ser denominado *arte* em sentido absoluto, mas apenas num sentido análogo ao trabalho humano. O trabalho desses animais não se baseia em uma reflexão racional deles, mas é, tão somente, produto de seu instinto; por esse motivo, sua denominação própria é natureza e não arte, pois é um efeito direto da sua natureza. *Arte* é, sempre, o resultado de uma intencionalidade, isto é, quando o homem tem em mente uma finalidade quando se põe a fazer alguma coisa. Dizendo de outro modo, a *arte* surge quando o homem pensa em alguma coisa e, no entanto, não sabe os passos que tem que seguir para sua efetivação, isto é, ele tem de criar uma metodologia para alcançar seu intento. Algumas vezes, o artista não dispõe sequer dos instrumentos de que necessita para executar sua obra, outras vezes ele os possui, mas tais instrumentos nunca foram utilizados para a execução de tal finalidade (a arte é sempre singular) e o artista tem de criar algo original. Nessa ótica, toda obra acerca da qual, mesmo sendo inteiramente conhecida, não se tem a habilidade de fazer, constitui-se uma arte. O artista não pode saber, de antemão, o que suas ações efetivamente produzirão (se o efeito esperado ou outro diferente dele), mas deve, sempre, ter algo em mente em sua empreitada. Conforme Kant, a *arte* difere da ciência no mesmo sentido em que o poder se diferencia do saber: a *arte* é como o poder, é a habilidade de fazer.

No momento em que a técnica para a produção de algo é dominada, ou seja, quando o homem começa a entender e pode então descrever os procedimentos utilizados na execução de uma obra, ela perde o caráter de *arte* e passa a ser apenas um artefato, isso é, algo que pode ser produzido ou reproduzido repetidamente. A *arte* é também uma atividade livre e por essa razão, seu desenvolvimento é agradável ao artista. Porém, embora não seja algo imposto, a *arte* sempre requer alguma coerção ou “um *mecanismo*, sem o qual o *espírito* que na arte tem de ser *livre*, e que, unicamente, vivifica a obra, não teria absolutamente nenhum corpo e volitizar-se-ia integralmente” (KANT 2008b, p150. Grifos do autor). Assim, por exemplo, a poesia precisa correção e linguagem rica, como também a prosódia e a métrica.

A partir dessa compreensão do que é a *arte*, entende-se o motivo pelo qual um projeto educacional que desenvolva todos os germes que a natureza colocou no homem não pode ser realizado por uma única geração. A educação é uma arte, isto é, é algo que está sempre por fazer. Seu objetivo é desenvolver a natureza humana, mas o caminho que deve ser percorrido, ainda é, em grande parte, desconhecido. Cada geração deve, portanto, fazer a sua parte, não basta repetir aquilo que as outras fizeram. A educação, encarada dessa forma, está sempre evoluindo e se renovando: é sempre outra educação, é sempre singular, pois é uma arte. Um princípio educacional apontado por Kant, ao qual pais e pedagogos deveriam atentar, é a tarefa de tornar seus filhos ou seus educandos pessoas melhores do que eles próprios - no sentido físico e, principalmente, no sentido moral - o que exige sempre uma educação diferente para cada geração. Um projeto de educação baseado na idéia de educação como uma *arte*, não pode, portanto, ser um projeto definitivo, a não ser no que diz respeito a sua finalidade – a moralidade ou autonomia individual do homem. Esta, sim, deve estar sempre na mente do *artista*, porém a execução da obra deve ser diferente a cada geração. O projeto educacional cogitado por Kant é um projeto que busca transformar um sujeito potencialmente racional em um sujeito racional de fato, isto é, transformar um sujeito potencialmente humano em um sujeito humano de fato.

Kant entende que a razão é uma faculdade que não conhece limite para seus projetos e que permite ao homem ampliar regras e propósitos do uso de suas forças para além do instinto natural. Ocorre que a razão, por não atuar apenas de modo instintivo, precisa de tentativas, de exercícios e ensinamentos para que possa

progredir pouco a pouco de um grau de inteligência (*Einsicht*) a outro. Por esse motivo, o filósofo afirma que as disposições naturais humanas voltadas para o uso da razão só podem se desenvolver na espécie e não no indivíduo, pois o homem precisaria ter uma vida muito longa para que pudesse aprender a fazer uso de todas as suas disposições naturais. Como a natureza concedeu ao homem um curto tempo de vida, ela precisa de muitas gerações que transmitam seus conhecimentos umas às outras a fim de conduzir, na espécie, os germes naturais ao grau de desenvolvimento adequado ao seu propósito. Kant salienta que essa condição, o momento do pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, deve ser, ao menos na idéia dos homens, o objetivo dos seus esforços, pois que, doutro modo, as disposições naturais deveriam ser vistas como inúteis e sem finalidades e todos os princípios práticos seriam abolidos.

Se por outro lado, como observado acima, o melhoramento do estado social depende, também, dos governantes, o que exige um aprimoramento na educação dos mesmos, pois “não se deve esperar que algum bem venha do alto a não ser que lá a educação seja primorosa” (KANT 2006, p 24), por outro, o empreendimento educacional que Kant visava, mesmo antes de um governo ideal, é um empreendimento que conta mais com esforços particulares do que com a ajuda dos governos, já que estes, como foi dito, na maioria das vezes colocam seus interesses particulares em primeiro lugar. Assim,

a direção das escolas deveria, portanto, depender da decisão de pessoas competentes e ilustradas [esclarecidas]. Toda cultura começa pelas pessoas privadas e depois, a partir delas, se difunde. A natureza humana pode aproximar-se pouco a pouco do seu fim apenas através dos esforços das pessoas dotadas de generosas inclinações, as quais se interessam pelo bem da sociedade e estão aptas para conceber como possível um estado de coisas melhor no futuro. (KANT 2006, pp 24-25).

Pessoas ilustradas ou esclarecidas são pessoas capazes de pensamento próprio. Pessoas que através de um processo educacional – onde tiveram parte ativa - saíram de seu estado de heteronomia tornando-se autônomas.

A questão da responsabilidade do indivíduo em sua educação e em sua formação serão melhor detalhadas mais adiante na análise das principais categorias da pedagogia kantiana. Antes, porém, é importante entendermos o que é esse *esclarecimento* (*Aufklärung*).

Numa perspectiva segundo a qual a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade e que estão nela apenas em germe, muito contribui para isso se o homem estiver cômico dessa necessidade. Conforme mencionado acima, os homens tem uma destinação diferente da dos outros animais e esta não pode ser atingida espontaneamente, sem que se tenha consciência disso. A humanidade deve buscar seu fim, isto é, deve desenvolver em proporção adequada os germes que a natureza nela depositou, a fim de atingir sua perfeição. Mas, como essas potencialidades só são possíveis de serem desenvolvidas no homem como espécie, a formação humana é um processo histórico desencadeado e fomentado pela interação social.

Nessa ótica, o primeiro casal humano educou seus filhos dando-lhes alguns exemplos, mesmo sem ter essa intenção. Esses filhos ao imitarem seus pais, já estavam desenvolvendo algumas de suas disposições naturais. Mas a educação unicamente pelo exemplo, na qual a criança aprende imitando seus pais, por ser espontânea e, portanto, esporádica, é uma educação limitada, já que, inicialmente, os homens não tinham idéia alguma da perfeição que a natureza humana é capaz e mesmo depois de muitos séculos de civilização ainda não têm essa idéia em toda sua plenitude. Assim sendo, os indivíduos não podem, imediatamente, nem mesmo por meio da educação, fazerem com que seus filhos desenvolvam todos os germes de humanidade que trazem consigo, pois os pais só podem transmitir aos filhos, e uma geração só pode transmitir a outra geração, aquilo de humano que já desenvolveram. Como, então fazer com que os filhos sobrepujem seus pais ou como fazer com que uma geração vá além da geração dos seus preceptores no desenvolvimento de seus potenciais? Kant propõe que, para que isso ocorra, a educação não seja apenas mecânica, isto é, ordenada sem planejamento e conforme as circunstâncias onde se aprende por experiência, incidentalmente, mas que ela seja raciocinada, isto é, a pedagogia deve tornar-se um estudo. Nesse sentido, “é preciso colocar a ciência em lugar do mecanicismo, no que tange a arte da educação; de outro modo, esta não se tornará jamais um esforço coerente; e uma geração poderia destruir tudo que uma outra anterior tivesse edificado” (KANT 2006, p 22).

A espécie possui, sob certa ótica, senão a imortalidade, pelo menos a duração necessária para que se desenvolva plenamente; o indivíduo não. O indivíduo precisa aproveitar o legado das gerações que o precederam em prol de seu próprio aperfeiçoamento, pois não pode haver aperfeiçoamento na espécie sem perpassar pelos indivíduos. É como se todo o homem estivesse sempre sozinho nessa tarefa, contando, à medida que a história avança, com mais subsídios para tal, o que torna essa tarefa cada vez mais facilitada. Todavia, Kant atribui à espécie e não ao indivíduo a tarefa de desenvolver as disposições naturais humanas visando o uso da razão. Mas, mesmo a espécie sendo imortal é necessário, como disse Vincenti (1994), romper o ciclo do *educador educado*. Do contrário nunca se encontrará um mestre capaz disciplinar a tendência humana ao egoísmo. Como os mestres devem provir da espécie – considerando a espécie humana do ponto de vista das interações sociais entre os diferentes indivíduos – e como o egoísmo, em princípio, se enraíza com facilidade em cada indivíduo, então é muito difícil encontrar um mestre capaz de quebrar esse ciclo.

Para resolver esse problema, Kant, como foi dito anteriormente, coloca a vida em sociedade como o meio de que a natureza, sabiamente, se utiliza para *endireitar* os homens, de modo que eles, mesmo que não sejam moralmente bons tenham de se comportar como se fossem. Para explicar esse processo, Kant utiliza a metáfora das árvores que crescem mais retamente em direção vertical quanto mais tem que lutar por ar e quanto mais querem ultrapassar umas as outras no meio da floresta. É desse modo que o mal produz sua própria destruição, senão nas intenções, ao menos nos costumes.

O homem só pode tornar-se homem pela educação e ele é tão somente aquilo que a educação faz dele. Ele nasce *indigente* e sua natureza propriamente humana – a autonomia – só surge com a consciência moral de si. A educação, porém, é um processo que necessita a intervenção dos homens - eles mesmos educados - logo a esperança de aperfeiçoamento humano está apoiada na educação presente, que é fruto da educação anterior. Kant admitia não saber até onde vão as disposições naturais do homem, por isso coloca a educação como o mais difícil problema proposto ao homem. O filósofo afirma que se um ser superior se encarregasse da educação humana, então se poderia saber o que, de fato, se pode fazer do homem. Porém, em toda sua obra, ele não considera a possibilidade de uma intervenção divina para levar

a cabo o desenvolvimento humano, mas demonstra confiança na espécie humana que, diferentemente do indivíduo, seria capaz de levar a termo o desenvolvimento pleno de sua própria natureza. O esclarecimento depende da educação e a educação depende do esclarecimento. O que pode romper esse círculo é um educador esclarecido por si próprio. Assim, na teoria educacional Kantiana o *esclarecimento* tem papel determinante no processo de formação do homem autônomo. Conforme Kant, o homem pode ser treinado, disciplinado e instruído mecanicamente, mas deve, sobretudo, ser *esclarecido*. Por essa razão “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (KANT 2006, p 27), observando os princípios dos quais todas as ações derivam. Portanto, uma, e a principal, das potencialidades humanas que cabe ao homem desenvolver é a capacidade de pensar por conta própria, pois dela depende diretamente a autonomia.

Para Kant, “pensar por si mesmo significa procurar em si próprio (isto é, na sua própria razão) a suprema pedra de toque da verdade; e a máxima de pensar sempre por si mesmo é a Ilustração (*Aufklärung*)” (KANT 1995b, p 18). Nesses termos o *esclarecimento* é uma espécie de emancipação humana no que tange ao pensamento. O *esclarecimento* não depende diretamente dos conhecimentos que uma pessoa possui, ainda que estes possam auxiliar muito o seu advento, mas é uma reflexão na qual alguém se serve unicamente da *máxima* de autoconservação da razão. É uma decisão de verificar por si mesmo a veracidade daquilo que os outros dizem. Assim, o esclarecimento “é antes um princípio negativo no uso da capacidade de conhecer” (KANT 1995b, p 18), isto é, diz respeito mais a não receber as idéias dos outros, sem antes passá-las pelo *crivo* da razão. Portanto, alguém pode possuir grande riqueza de conhecimento sem, no entanto, ser *esclarecido*. Servir-se do uso da própria razão, ou pensar por conta própria, é perguntar a si mesmo em tudo aquilo que alguém acredita que deve admitir se é “possível transformar em princípio universal do uso da razão aquele pelo qual se admite algo, ou também a regra adotada do que se admite” (KANT 1995b p 18). Kant acreditava que qualquer indivíduo pode realizar esse exame consigo próprio, fazendo desse modo, desaparecer as superstições e as fantasias, mesmo que não possua o conhecimento para tomar uma decisão com base em motivos objetivos.

Em *Resposta à Pergunta: o que é o esclarecimento* [1783], Kant afirma que o *iluminismo* ou o *esclarecimento* é a saída do homem de sua *menoridade*, ou seja,



daquele estado em que ele é incapaz de fazer uso por si mesmo da razão e precisa ser dirigido por outra pessoa. Para que o *esclarecimento* ocorra, o homem precisa tomar uma decisão para tal. Precisa decidir-se e tomar coragem de adotar uma nova postura frente à vida, isto é, pensar por si mesmo. “*Sapere aude!* Tem a ousadia de fazer uso do teu próprio entendimento – tal é o lema do Esclarecimento” (KANT 1995, p 01. Grifo do autor).

Em *Sobre a Pedagogia*, Kant aponta a educação como o caminho para o esclarecimento dos indivíduos em particular, pois, segundo ele, pela educação se pode acostumar as pessoas desde cedo a essa reflexão. Já o esclarecimento de toda uma época, o filósofo admite, é uma tarefa bem mais difícil, pois que devido aos muitos obstáculos que exteriormente se encontram, seja impedindo, seja dificultando esse tipo de educação, o esclarecimento de toda uma época torna-se um processo lento e penoso. Uma revolução, segundo Kant, jamais produzirá a verdadeira reforma no modo de pensar. Ela pode, talvez, derrubar o nepotismo pessoal ou a opressão ávida de lucros ou de domínios, mas apenas substituirá os velhos jugos por novos e novos preconceitos conduzirão a grande massa destituída de pensamento. É preciso que as pessoas saiam da *menoridade*.

A preguiça e a covardia são apontadas por Kant como sendo as principais causas pelas quais muitas pessoas nunca se tornam verdadeiramente *adultas*, mas continuam como *menores* durante toda a sua vida. Seriam estes, também, os motivos pelos quais muitas pessoas aceitam tão facilmente que outras se tornem seus tutores, pois que ser menor é muito cômodo, ao passo que a autonomia, ou emancipação, exige certo esforço e, sobretudo, coragem. Quando alguém toma as decisões por outro, quando outros pensam e decidem por ele, este último não precisa, então, se esforçar. O próprio dinheiro, nessa ótica, pode se tornar um obstáculo ao esclarecimento, pois ele permite que se possa encarregar outros dos negócios que são desagradáveis, inclusive de pensar. Além disso, Kant também observa que existem algumas pessoas que, agindo como tutores da humanidade, procuram supervisionar as outras, impedindo que elas *se movam* do lugar em que querem que elas estejam, dificultando, e fazendo parecer perigosa a excursão rumo ao *esclarecimento*. Kant afirma que isso se dá de modo generalizado com relação à imensa maioria das pessoas, tanto de homens como de mulheres. Desse modo, as pessoas não aprendem

a andar sozinhas, pois não são educadas, ou incentivadas para tal, chegando até mesmo a ser impedidas disso. Quando tentam andar sozinhas, por não estarem acostumadas, logo caem e, o exemplo dessas quedas é utilizado para fazer com que o perigo de andar sozinho pareça ser muito maior do que realmente é. Kant atribui a dificuldade em desvencilhar-se da *menoridade* ao fato de que ela, por vezes, se torna como que uma natureza para o homem e, nessa situação, o *esclarecimento* sequer é cogitado. Nesse estado, o homem torna-se incapaz de utilizar seu próprio entendimento, visto que nunca lhe permitiram agir assim, e chega mesmo a criar amor pela *menoridade* e pela comodidade que ela proporciona. Nessa condição de *menoridade*, o agir humano é determinado pelo instinto, pelo hábito ou seguindo fórmulas pré-estabelecidas e, nunca, ou raramente, é fruto de um pensamento acerca das causas dessas ações. É assim que “preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes, do mau uso dos dons naturais, são os grilhões de uma menoridade perpétua” (Kant 1995, p 02).

Para Kant, são bem poucos os que conseguem emergir da menoridade e, transformados pela renovação de seus entendimentos, empreender uma marcha segura rumo a liberdade. As dificuldades iniciais também se tornam um grande obstáculo para o *esclarecimento*. Kant afirma, alegoricamente, que aquele que consegue se livrar dos grilhões dos preceitos de seus tutores, por não estar habituado a qualquer movimento, mal consegue dar um salto inseguro, mesmo sobre o mais estreito fosso. Mas, ele não tem dúvidas de que, depois de algumas quedas, todos aprendem muito bem a andar, e que o esclarecimento de todo um povo é possível e mais que isso, é até inevitável se lhe for dada a liberdade de pensar. Segundo ele, devido às diferenças na educação a qual cada indivíduo é submetido, ainda que em uma mesma sociedade, sempre aparecerão indivíduos capazes de pensamento próprio, mesmo entre os *tutores* instituídos da grande massa, que saindo da menoridade espalharão ao seu redor a necessidade e o valor de cada homem pensar por contra própria, tal como ocorreu de modo tão significativo entre os pensadores *iluministas*. Essa certeza se deve ao fato de que Kant acreditava na presença de um fio condutor racional que permeia as relações humanas e que se utiliza das tendências egoístas do homem para fomentar seu desenvolvimento. Os homens quanto mais buscam proeminência mais esclarecem a si próprios, do mesmo modo que quanto

mais alto e mais retamente cresce a árvore no meio da floresta, mais luz ela alcança. Por isso Kant diz que é inevitável que um público se esclareça por si se tão somente usufruir da liberdade de fazer uso de sua razão. O convívio social força o homem a se desviar das tendências ao egoísmo, além de produzir uma educação, ainda que não formal, que fomenta o uso da razão. Em sociedade, o indivíduo se auto-educa aprendendo com os outros, de diversas formas, aquilo que já foi desenvolvido pela espécie.

A restrição à liberdade de pensamento era muito comum na época de Kant, mais até do que é hoje. Kant cita exemplos: o oficial no quartel querendo que as pessoas apenas se exercitem, o coletor de impostos querendo que as pessoas unicamente paguem, o sacerdote nas igrejas querendo que as pessoas apenas acreditem; nenhum deles querendo permitir que as pessoas pensem. Anteriormente foi dito que, para o *esclarecimento*, nada mais é necessário que a liberdade. Kant vai ainda mais longe ao afirmar que para o esclarecimento de uma época só é necessária “a mais inofensiva entre tudo o que se pode chamar liberdade, a saber: a de fazer o uso público de sua razão em todos os elementos” (KANT 1995, p 02). Assim, nem toda a limitação da liberdade impede o *esclarecimento*, mas somente o impedimento do uso público da razão. Nessa ótica, o uso privado da razão pode ser limitado sem, contudo, impedir o progresso do *esclarecimento*.

O uso público da própria razão é “aquele que qualquer um, enquanto erudito, dela faz perante o grande público do mundo letrado” (KANT 1995, p 03); o uso privado da razão, por sua vez, é “aquele que alguém pode fazer de sua razão em certo cargo público ou função a ele confiada” (KANT 1995, p 03). Essa distinção é importante, já que em muitos casos é de interesse da comunidade que alguns membros dela, que ocupam determinados cargos ou profissões, se comportem de uma determinada maneira para com ela. Mas, mesmo fazendo parte de qualquer instituição humana, os homens fazem parte da humanidade e são devedores antes a essa do que àquelas. Quando alguém se coloca como membro de uma comunidade universal, ou seja, como cidadão cosmopolita, na condição de erudito que dirige a palavra a um público por meio de obras escritas com seu próprio entendimento, ele podem, e deve, sim, expressar o seu modo de pensar sem que isso prejudique os negócios a que ele está sujeito ou ligado dentro de sua comunidade. Alguém investido de uma determinada

função deve cumprir com suas obrigações relativamente a ela, pois que foi com essa expectativa que ele foi admitido a tal cargo e pressupõe-se que ele concorde com a utilidade ou necessidade de sua função, caso contrário nunca a deveria ter assumido, mas por outro lado, como pessoa com conhecimento de causa, não deve ser impedida de fazer observações públicas concernentes aos erros na instituição à qual está ligada. Do mesmo modo, todo o cidadão deve cumprir as obrigações que se lhe são impostas (até mesmo porque todas as leis tem suas sanções), mas deve também ter a liberdade de expressar, como homem instruído, a inconveniência e a injustiça dessas obrigações, se for o caso. Um exemplo apresentado por Kant é que um sacerdote não pode, em seus sermões, falar em desacordo com o credo da Igreja a que serve, mas tem a obrigação de dar a conhecer ao público as suas próprias idéias, bem intencionadas e cautelosamente examinadas, sobre o que há de errôneo naquele credo, buscando a melhoria deste em relação à essência da religião. Nessa ótica, um sacerdote não deveria jamais ser excomungado, e um funcionário público não deveria jamais ser demitido, por apresentarem publicamente seu modo de pensar em relação a algum ponto concernente à profissão que executam, pois que, no exercício de seus cargos, ambos agem sem a liberdade de fazer como melhor lhes parece, pois ali devem obediência aos credos e as leis, mas no que concerne ao uso público da razão, devem ter liberdade de expressar seu pensamento. Tais pessoas, se assim procederem, deveriam ser louvadas pela coragem que têm de pensar por contra própria e de expor seus pensamentos visando um melhoramento das instituições a que servem, pois antes de profissionais e ligados a uma determinada empresa, são seres humanos, ligados a humanidade como um todo. Por esse motivo, os interesses dessa última devem ser colocados à frente de qualquer interesse particular de algum indivíduo, empresa ou grupo.

Conforme Kant, quando uma classe, a classe dos sacerdotes de uma determinada igreja, por exemplo, se compromete com certos credos invariáveis, exercendo assim, uma forma de tutela incessante sobre as pessoas que pertencem a essa igreja ou que a ela estão ligadas, tal atitude afasta, quase completamente, toda a possibilidade de um posterior esclarecimento. Desse modo, tal acordo, do ponto de vista do direito natural, é totalmente nulo e sem validade, ainda que seja confirmado por qualquer tipo de potestade humana ou por qualquer tratado que tente legalizá-lo.

Em acordo com esse pensamento, uma época não tem poder sobre as épocas subseqüentes para, de alguma forma, prendê-las ao seu modo de pensar e agir, impedindo-as de depurar seus erros, ampliar seus conhecimentos e avançar mais rumo ao esclarecimento. Se isso ocorrer, a posteridade encontra-se plenamente justificada “para recusar essas resoluções decretadas de um modo incompetente e criminoso” (KANT 1995, p 05), como quando alguém formula leis que impedem a liberdade de pensamento, comprometendo outras pessoas e impedindo seu desenvolvimento.

Apesar disso, Kant acreditava ser lícito submeter um povo a uma determinada lei, conquanto fosse para introduzir certa ordem na vida social, desde que seja por um prazo curto e determinado, isto é, com a condição de que perdure somente até que uma lei melhor advenha. Nessa situação, porém, deveria ser franqueado, a qualquer cidadão, principalmente aqueles que ocupam algum cargo de influência no comportamento moral do povo, o direito de fazer, por meio de obras escritas, ou discursos públicos, suas considerações com o intuito de reparar possíveis defeitos nas instituições vigentes. Desse modo, quando a compreensão da natureza de tais considerações estivesse estendida e aprofundada publicamente, poder-se-ia também formular uma lei visando a proteção das pessoas ou comunidades inclinadas a aceitar as normas modificadas, sem prejuízo às que optassem por se manter fiéis às antigas. Nessa perspectiva, é completamente proibida uma constituição fixa, da qual ninguém possa, publicamente, duvidar e cujas normas ninguém possa, publicamente, questionar, mesmo durante um curto espaço de tempo, pois que desse modo, se estaria aniquilando certo período de tempo na marcha da humanidade em seu desenvolvimento rumo ao aperfeiçoamento. Para o filósofo,

um homem, para sua própria pessoa, e mesmo então só por algum tempo, pode, no que lhe incumbe, adiar a ilustração; mas renunciar a ela, quer para si mesmo quer ainda mais para a descendência, significa lesar e calcar aos pés o sagrado direito da humanidade (KANT 1995, p 05).

De acordo com esse pensamento, no campo político, a função dos governantes consiste em cuidar para que toda a melhoria verdadeira coincida com a ordem civil, pois sua autoridade legislativa repousa no fato de compendiar a vontade do povo na sua. Nas demais coisas ele deve deixar que cada um faça por si mesmo o que julgar

necessário fazer para seu bem, apenas impedindo que algum indivíduo, por meio da força, impeça ao outro de trabalhar na determinação e promoção de si. Além disso, o governante não deve, de modo algum, censurar os escritos nos quais alguém procura deixar claras as suas concepções, principalmente se esta pessoa estiver ligada ao governo, nem deve apoiar o despotismo espiritual de alguns *tiranos* em seu Estado contra os demais súditos, isto é, deve coibir todas as ações que visem cercear a liberdade de pensamento das pessoas.

Kant admitia que sua época fosse uma época de disciplina, de cultura e de civilização, mas acreditava que ela não era ainda uma época esclarecida, mas apenas uma época em esclarecimento. Conforme ele, devido à conjuntura social e política que perdurara até então e que apenas começava a modificar-se, os homens, de modo geral, ainda estavam longe de poderem fazer uso do seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outros. Mas as mudanças que começavam a ocorrer o deixavam otimista: “temos claros indícios de que se lhes abre agora o campo em que podem atuar livremente, e diminuem, pouco a pouco, os obstáculos à ilustração geral ou a saída dos homens da menoridade, de que são culpados” (KANT 1995, p 06). Um desses indícios, que leva Kant a apontar o século XVIII como uma época em esclarecimento, é que Frederico, então príncipe da Prússia, não apenas tolerava os diferentes modos de pensar em matéria religiosa, mas considerava um dever não fazer prescrição alguma aos homens nesse assunto. Segundo Kant, Frederico era um exemplo para outros governantes, pois permitia aos sacerdotes, sem prejuízo do seu dever funcional, expor para exame público, suas opiniões em pontos divergentes do credo que admitiam, coisa incomum até então nos países em que a igreja era ligada ao Estado, como era o caso da Prússia. Na ótica kantiana, um governo que assim procede, concedendo ao povo plena liberdade nesse assunto é um governo que liberta, ao menos no que toca a sua parte, o gênero humano da menoridade, pois dá a cada homem liberdade para utilizar a própria razão nas questões da consciência moral. Se essa liberdade era dada aos sacerdotes, também o era as demais pessoas que não possuíam nenhum dever oficial. Nesse sentido, Kant afirma que já percebia o espírito de liberdade se espalhando por outros reinos, até mesmo naqueles em que os governos ainda não compreendiam bem a si mesmos, isto é, não percebiam seu papel em relação aos seus súditos, o que era uma evidência do progresso moral humano.

Kant salienta a liberdade de pensamento, principalmente, em matéria religiosa, devido não apenas ao fato de que com relação às artes e às ciências já não havia em sua época muito interesse por parte das pessoas investidas de algum tipo de autoridade em exercer tutela sobre as demais, mas também porque, para ele, a menoridade em matéria religiosa é a mais nociva e a mais indigna de todas. Nesse sentido, Kant parecia prever que a falta de esclarecimento acerca das questões religiosas poderiam acarretar problemas sérios, como os que preocupam o mundo contemporâneo. Além, disso, um chefe de Estado que favorece a liberdade em matéria religiosa

vai mais além, e discerne que, mesmo no tocante a legislação, não há perigo em permitir aos seus súditos fazer uso público de sua própria razão e expor publicamente ao mundo as suas idéias sobre sua melhor formulação, inclusive por meio de uma ousada crítica da legislação que já existe (Kant 2006c, 121).

No que concerne a marcha das coisas humanas, isto é, o desenvolvimento humano ao longo da história, Kant observa que, quando a consideramos em conjunto, tudo parece paradoxal como, por exemplo, quando um chefe de Estado (como Frederico, por exemplo), mesmo exigindo obediência às leis do Estado, concede ao povo liberdade para raciocinar o tanto quanto quiser acerca de qualquer coisa que queira. Esse aparente paradoxo, Kant também atribuía a astúcia da natureza que, tendo colocado no homem a inclinação e a vocação para o pensamento livre, o desenvolve sob um envoltório, a saber, “um grau maior da liberdade afigura-se vantajosa para a liberdade de espírito do povo e, no entanto, estabelece-lhes limites intransponíveis; um grau menor cria-lhe, pelo contrário, o espaço para ela se alargar segundo toda a sua capacidade” (2006c, p 122). A obediência torna-se, assim, um exercício de liberdade. Nessa perspectiva, o gérmen do pensamento livre atua, por um lado, em progressivo retorno sobre o modo de sentir de um povo, tornando-o sempre mais capaz de agir com liberdade, e por outro, nos princípios do governo, fazendo com que seja mais conveniente a este, tratar o homem segundo a sua dignidade - concedendo-lhe, na medida do possível, mais liberdade - e não apenas como uma propriedade sua. Assim, o homem, como espécie, se desenvolve e possibilita às gerações seguintes se desenvolverem mais do que ele. Porém, não se pode esquecer

que o desenvolvimento do homem como espécie não é possível sem o desenvolvimento dos indivíduos e o esclarecimento de todo um povo perpassa pelo esclarecimento de cada pessoa.

Conforme foi dito, Kant vê na educação o caminho para o esclarecimento dos indivíduos. Nesse sentido, a educação não deve cuidar apenas do treinamento, da disciplina e da instrução, mas deve fazer tudo isso visando o esclarecimento do indivíduo. A *ilustração* ou *esclarecimento* está diretamente ligada à formação moral e esta, como veremos mais adiante, deve iniciar ainda na infância. Nessa ótica, mais do que um treinamento, a pedagogia deve ser um método de ensinar as crianças a pensar, observando os princípios de suas ações. O *esclarecimento* depende da formação moral dos indivíduos, por isso, mais importante do que desenvolver habilidades é aprender a pensar, observando os princípios que comandam as ações.

Como “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade” (KANT 2006, p 12), a educação proposital é, por excelência, o meio de formação humana, pois fomentando o desenvolvimento de certas qualidades, pode levar, paulatinamente, ao desenvolvimento de todos os germes de humanidade presentes na natureza. Nessa perspectiva, Kant cogitava a possibilidade de que a educação se torne sempre melhor e que cada geração sobrepuje as gerações passadas, aproximando-se sempre mais da perfeição da humanidade, pois acreditava que o segredo da perfeição da natureza humana há de ser revelado pela educação. Mesmo acreditando que sua época apenas começava a vislumbrar o que pertence, propriamente, a uma boa educação e que a educação “é o mais árduo problema que pode ser proposto ao homem” (KANT 2006, p 20), o filósofo se animava com a idéia de conhecer o segredo da perfeição humana:

é entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isto abre a perspectiva de uma futura felicidade da espécie humana (KANT 2006, p 16-17).

Esse entusiasmo se devia ao fato de que ele antevia a realização de uma idéia que, em seu entender, não é uma fantasia ou uma quimera, mas uma possibilidade real e



necessária na história humana: “a idéia de uma educação que desenvolva no homem todas as suas disposições naturais é verdadeira absolutamente” (KANT 2006, p 17). Mesmo sabendo que este projeto não era algo realizável em sua época, Kant insistia em que se deveria “trabalhar num esboço de uma educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco” (KANT 2006, p 18).

## **2.1 As categorias centrais da pedagogia kantiana**

Como já foi dito, a obra *Sobre a Pedagogia*, embora seja uma obra inacabada, é um verdadeiro compêndio de um Curso de Pedagogia onde Kant aborda o problema pedagógico em linguagem clara e direta sob um ponto de vista racional. Embora existam descontinuidades, repetições e alguns tópicos não estejam desenvolvidos tanto quanto se poderia desejar, é neste texto que as idéias pedagógicas de Kant são tratadas de modo direto, ficando ainda mais clara a importância que a educação ocupava no pensamento do filósofo. A seguir, alguns dos referidos tópicos serão expostos a partir de uma visão geral da obra, de modo a favorecer o entendimento do pensamento de Kant, tomando como base a sua visão da natureza humana, conforme exposta anteriormente.

Conforme Kant, o homem é, por natureza, infante, educando e discípulo e, portanto, sua formação exige cuidados e educação (disciplina e instrução). Sua condição de educando se deve a sua capacidade natural de heteronomia, uma das potencialidades que o homem tem em si apenas em germe e que precisa desenvolver.

A filosofia de Kant busca promover através da educação o acesso de cada indivíduo à *maioridade*, isto é, a sua autonomia. Assim sendo, a educação deve ter como finalidade geral, não simplesmente a cultura, mas deve visar o cultivo geral das faculdades mentais do educando. Essa cultura das faculdades mentais, que também pode ser denominada de cultura geral da índole, visa à aquisição de habilidades e o aperfeiçoamento humano com o intuito de fortificar a índole ou o caráter e não

apenas comunicar informações particulares ao aluno. Dito de outro modo, a educação deve visar a formação do homem como um todo.

Para Kant a cultura da índole é, ou física, ou moral. A educação, então, pode ser dividida em duas partes distintas, uma física e outra moral. “A educação *física* é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal” (KANT 2006, p 34). É bom lembrar que a educação física não diz respeito unicamente ao corpo físico, mas se refere, como a *fysis* dos gregos, à totalidade da natureza. Nessa parte da educação, o educando é, de certo modo, passivo, devendo seguir a orientação de outrem, isto é, a educação física é formada por elementos externos. Ela não exige que o educando conheça nenhuma *máxima* de ação, já que outros pensam por ele, e está totalmente fundada sobre a disciplina.

“A educação *prática* ou *moral* (chama-se *prático* tudo aquilo que diz respeito à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre” (KANT 2006, p 34-35. Grifos do autor), referindo-se, portanto, à humanidade do indivíduo, a educação para a liberdade, a educação de um ser que pode bastar-se a si mesmo, membro de uma sociedade e possuidor de um valor intrínseco: um sujeito autônomo. A educação moral, diferentemente da educação física, não se fundamenta sobre a disciplina, mas sobre *máximas* de ação. Ela é uma parte da formação na qual nada se obtém através de ameaças, de punições e nem mesmo de exemplos, mas unicamente levando o indivíduo a pensar. Nela, o objetivo é levar o educando a conformar suas máximas de ação à razão, deixando assim de ser conduzido por outrem. A diferença entre educação física e educação moral, em relação ao aluno, reside justamente no fato de que, enquanto na educação física ele é, mormente, passivo, na educação moral é, sobretudo, ativo.

A educação deve visar a cultura das faculdades da mente em cada indivíduo. Essas faculdades incluem o que Kant concebe como potências do entendimento, a saber, a *imaginação*, a *inteligência*, os *sentidos*, a *memória*, a *atenção* e a *faculdade de julgar*.

Com referência à *imaginação*, o filósofo observa que as crianças são naturalmente dotadas de uma imaginação potentíssima e por essa razão não há necessidade de desenvolvê-la ou alargá-la por meio de fábulas. Antes, deve-se refreá-la e submetê-la a regras, sem, no entanto, deixá-la totalmente desocupada. Nesse

ínterim, o filósofo sugere que sejam usadas distrações convenientes para as crianças, como por exemplo, mapas geográficos, que podem ser utilizados até mesmo com crianças menores, pois eles são uma distração conveniente já que fazem com que a imaginação se concentre em uma determinada figura não permitindo que ela divague muito; mesmo porque, a atenção precisa ser reforçada, pois “a distração é inimiga de qualquer educação” (KANT 2006, p 69) e a *memória* está baseada na atenção.

Quanto à *inteligência* ou *entendimento*, seu desenvolvimento pode ser fomentado mostrando às crianças exemplos que se apliquem a uma regra ou regras que se apliquem a alguns exemplos particulares.

A *faculdade de julgar* consiste no uso que se deve fazer do entendimento, é o conhecimento do geral ou dos conceitos universais em sua aplicação ao particular ou “a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular” (KANT 2006, p 62). Seu desenvolvimento é necessário para que a criança compreenda bem aquilo que aprende e não venha somente a repetir aquilo que ouve dos outros sem entender. A razão humana faz conhecer os princípios, ou seja, é a faculdade do entendimento que reflete sobre o que acontece segundo as suas causas e seus efeitos, sendo em sua disposição, que se dá através da faculdade do juízo, uma razão prática. A faculdade do juízo é uma faculdade natural e, portanto, não pode ser ensinada, devendo apenas ter seu exercício fomentado pelo educador. No cultivo dessa potencialidade, Kant sugere que se use o *método socrático*, método que visa levar a pessoa a extrair por si mesmo, da razão, os princípios nos quais se baseiam as coisas. Porém, não é necessário exercitar a razão em tudo, isto é, as crianças não precisam conhecer o fundamento de tudo o que pode aperfeiçoá-las; porém, “quando se trata de dever, é necessário fazê-las conhecer os princípios” (KANT 2006, p 71). Kant entende que o julgamento deve ser aguçado pelos sentidos, pois é pelos sentidos que vem o conteúdo dos conceitos. O exercício da faculdade do juízo é também um exercício da autonomia, pois os educandos são instigados a buscar por si mesmos esses conhecimentos e não se tenta simplesmente inculcar-lhos. O mesmo vale também para as demais faculdades mentais, pois a melhor maneira de se cultivá-las é fazer por si mesmo o que se quer fazer.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Nessa ótica, por exemplo, aprende-se mais facilmente uma regra gramatical pondo-a em prática e compreende-se melhor um mapa geográfico desenhando-o.

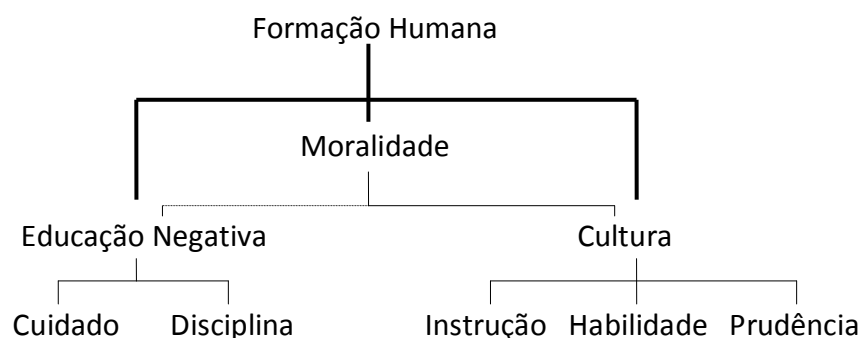
Kant também observa que, de modo geral, se aprende mais solidamente e grava-se de modo mais estável aquilo que se aprende por si mesmo, mas reconhece que nem todas as pessoas são autodidatas. Entende que as faculdades inferiores – *sensibilidade, imaginação, memória* etc. - não devam ser cultivadas com vistas a elas mesmas, mas em função das superiores - a *intelecção* ou *entendimento* que é o conhecimento do universal; o *juízo*, que é a aplicação do universal ao particular e a *razão*, que é a faculdade dos princípios ou leis que permite reter a ligação entre universal e particular. A hierarquia entre estas faculdades apresentada por Kant em sua filosofia mostra que todas as faculdades devem tomar a razão como finalidade e, mais especificamente sua forma mais elevada, a razão prática, moralmente legisladora.

De um ponto de vista geral, a cultura moral, por estar fundada sobre *máximas*, forma a maneira de pensar, enquanto que a disciplina - modo mais geral de se referir à parte física da educação - apenas impede os defeitos. Como a disciplina gera hábitos que desaparecem com o passar dos anos, a criança deve acostumar-se a agir segundo *máximas* cuja justiça ou retidão ela própria perceba e não segundo certos motivos ou impulsos. Kant reconhece que o desenvolvimento dessa qualidade nas crianças é muito difícil e por isso afirma que a cultura moral requer muitos conhecimentos tanto por parte dos pais como também dos professores, do mesmo modo que a autonomia exige do educando.

Com vistas à formação humana a pedagogia kantiana aponta basicamente três campos de atuação, a saber, a animalidade, a humanidade e o caráter, justamente as três partes em que, pode-se dizer, Kant divide teoricamente o ser humano. Um esquema simplificado dessa formação (*Bildung*) pode ser representado da seguinte forma:<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Luc Vincenti, em sua obra *Educação e Liberdade: Kant e Fichte* apresenta dois esquemas diferentes do apresentado aqui, mas que não contribuem de modo significativo para a compreensão da visão de Kant sobre a formação humana, sobretudo porque Vincenti apresenta as categorias de acordo com a seqüência em que elas aparecem no texto de Kant e não a partir de uma visão geral da obra. Cf. VICENTI, Luc. *Educação e Liberdade: Kant e Fichte*. Trad. Élcio Fernandes. Editora Unesp: São Paulo, 1994; pp 54; 60.



Neste esquema a *educação negativa* atua sobre a animalidade, a *cultura* [kultur] forma o homem como membro de uma sociedade, enquanto que a moralidade atua sobre o caráter formando o homem para a liberdade ou autonomia. Como a autonomia é a finalidade de todo o processo educativo, a *cultura* e a *educação negativa* pertencem também à moralidade, pois esta depende, de certo modo, daquelas.

#### 2.1.1 Na educação prática: a moralidade

A vida humana propriamente dita não consiste apenas na criação e manutenção de um estado de bem estar civil, embora isso também se imponha como necessidade ao homem, mas ela vai além, até a moralidade. A transformação do mundo não deve se limitar a uma transformação política ou a uma transformação do modo de vida exterior do homem, mas tal transformação deve visar a ação racional, sendo ela própria fruto desta. Mesmo que com a consolidação de um estado de paz no qual as lutas armadas terminem, existe outra luta muito mais importante que sempre continuará: a luta de costumes ou de princípios. Por essa razão, a moralidade ocupa o lugar central na teoria educacional kantiana.

A nova educação originada pelo *iluminismo* é uma educação que busca, sobretudo, se aproximar da vida real para que os educandos a compreendam e assim possam transformá-la. Isso impõe a necessidade de uma variedade de disciplinas escolares, onde são tão importantes a natação e o trabalho manual quanto as humanidades clássicas. A educação moral, porém, não é uma disciplina escolar como as outras; é, antes, um tipo de educação que deve estar presente em todas elas. Ela

deve permear toda a educação e é a ela que, de certo modo, toda a educação deve estar voltada.

Para falar sobre a educação moral convém ter em mente os pressupostos epistemológicos de Kant sobre a moralidade a fim de esclarecer melhor alguns pontos.

Conforme dito anteriormente, o ser humano age sempre baseado em princípios ou em máximas de ação. *Máxima* é o princípio subjetivo que determina as ações humanas. Ela contém a regra prática que determina a razão de acordo com as condições do sujeito, seja de acordo com o imperativo categórico da razão, seja de acordo com sua ignorância ou de acordo com suas inclinações; em outras palavras, *máxima* é o princípio segundo o qual o sujeito age. Como princípio subjetivo da ação, a *máxima* se diferencia da lei prática (a lei moral) que é o princípio objetivo da ação de todo o ser racional. Enquanto a *máxima* é o princípio segundo o qual o sujeito age, a lei moral, como imperativo, é o princípio segundo o qual ele deveria agir. Para saber se uma ação é baseada na lei moral, deve-se inquirir, sempre, se a *máxima* da ação pode se tornar em lei universal, isto é, se ela pode se tornar parte da natureza de modo que agir daquela forma seja algo natural entre os membros da espécie. Esse é, na filosofia kantiana, o cânone para o julgamento moral em geral.

O *dever* nada mais é do que a necessidade de uma ação por respeito à lei, ou seja, pela legalidade das ações em geral. Assim, o único princípio da vontade é: “devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que minha máxima se torne uma lei universal” (KANT 2007, p 33). Tudo o que resulte da disposição particular natural do homem, de seus sentimentos e tendências, ou ainda de alguma propensão especial da natureza humana e que não tenha, necessariamente, validade para todo o ser racional possível, pode dar lugar, para o ser humano, apenas a uma máxima de ação e não a uma lei, ou seja, pode proporcionar um princípio subjetivo para o qual o homem tenha tendência ou inclinação para agir, mas não um princípio objetivo que determine a ação a despeito de todas as inclinações, tendências e disposições naturais humanas. Como Kant define natureza como sendo, no sentido mais amplo do termo (quanto à forma), a universalidade da lei pela qual certos efeitos se produzem, isto é, “a realidade das coisas enquanto determinadas por leis universais” (KANT 2007, p 59), o *imperativo categórico* (imperativo universal do dever) pode também ser expresso da

seguinte forma: “age como se a máxima da tua ação devesse se tornar , pela tua vontade, lei universal da natureza” (KANT 2007, p 59).

Sendo assim, o primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter, ou seja, do agir segundo *máximas*. As máximas de ação são extraídas do próprio homem e por essa razão, “deve-se procurar desde cedo inculcar nas crianças, mediante a cultura moral, a idéia do que é bom ou mal” (KANT 2006, p 76). Conforme Kant, em princípio, as *máximas* que a criança deve seguir são as *máximas* da escola e mais tarde as da humanidade. A idéia é que a criança, em princípio, aprenda a obedecer às leis de outros, o que a tornará apta a obedecer as suas próprias. As *máximas* também são leis, mas são leis subjetivas que derivam diretamente da inteligência do homem.

A educação prática deve atuar sobre estes princípios, sobre essas regras de ação que cada indivíduo estipula para si mesmo, desde o início. É tarefa dos educadores chamar a atenção do sujeito para esta realidade, facilitando seu esclarecimento acerca dessa questão, mostrando-lhe que sua natureza é já uma espécie de segunda natureza, criada por ele mesmo. Dizendo de outro modo, a educação deve levar o aluno a reconhecer-se como *sujeito*, isto é, alguém que sustenta a si mesmo na existência. Nas Palavras de Vincenti, “existir como sujeito significa, que não preciso referir-me a um outro ser, uma outra existência para definir-me, para compreender-me, para justificar quem sou. Aquilo que em mim não depende de mim não é verdadeiramente eu mesmo (VINCENTI 1994, p 08)”. Nessa perspectiva, as características individuais de cada um só servem para defini-lo como humano se forem apropriadas por ele como *sujeito*. Como é o *sujeito* quem deve colocar-se a si mesmo como *sujeito*, a liberdade torna-se sua qualidade essencial. “Porque sou livre, colocome como sujeito. Porque sou sujeito, sou fundamento de minha própria existência e, uma vez que totalmente independente, sou livre” (VINCENTI 1994, p 08).

Kant atribui total responsabilidade ao sujeito, tanto diante do conhecimento como também diante do mundo, ou seja, tudo o que o sujeito é e tudo o que ele faz depende dele mesmo e todos os seus atos lhe são imputáveis. Desse modo o filósofo define a essência humana pela razão prática - a vontade moralmente determinada - e pela liberdade, seu fundamento, elevando, assim, a noção de responsabilidade ao mais alto grau, por colocar a natureza humana nas mãos do próprio homem. Desse modo,

é abandonada a idéia de uma natureza humana dada ao homem. O homem é o que é, não por natureza, mas por sua própria conduta, ou seja, por aquilo que fizeram dele, ou melhor, por aquilo que ele mesmo faz de si. A natureza humana é algo que está por fazer, por formar, ou, antes, por transformar; e tal transformação é tarefa inteiramente do próprio homem. No que concerne as questões e condições humanas, o homem é seu próprio autor e criador. Como salienta Vincenti,

é no âmago de uma filosofia da educação que pode enraizar-se essa instituição do sujeito, criação do homem por ele mesmo, formação, transformação da natureza humana. A educação afirma-se como o lugar desse nascimento do homem, nascimento pelo qual só o homem pode ser considerado responsável (VINCENTI 1994, p 11).

Kant entende que todas as máximas de ação do homem estão subordinadas a uma única: sua *máxima suprema* ou intenção última de todas as ações. A *intenção* tem também um fundamento subjetivo que não pode ser conhecido, pois para tanto deveria ser concebida ainda uma *máxima* a qual careceria também de um fundamento. Nesse sentido, pela impossibilidade de atribuir o princípio supremo das *máximas*, isto é, da intenção, a algum ato primeiro do arbítrio realizado no tempo, diz-se que o homem é, como espécie, bom ou mau, por natureza, embora essa disposição do arbítrio tenha seu fundamento na liberdade. Desse modo, existe sim, um mal radical inerente à natureza humana, mas do mesmo modo, existe também um bem radical inerente a ela, porém ambos tem sua origem na liberdade. Aquilo que se chama de natureza humana nesse caso é “o fundamento subjetivo do uso de sua liberdade em geral (sob leis morais objetivas) que antecede todo ato que cai nos sentidos” (KANT 1974, p 368). Esse fundamento deve ser também um ato de liberdade, pois se fosse apenas um instinto, isto é, se o homem fosse naturalmente inclinado a determinadas escolhas, não poderia ser imputado a ele a responsabilidade pelo uso, ou abuso, do livre arbítrio com relação à lei moral. Assim, “quando dizemos: o homem é bom por natureza ou que ele é mau por natureza, isso significa que nele contém um princípio primeiro (insondável para nós) de aceitação de boas ou de aceitação de más *máximas*” (KANT 1974, p 368. Grifo do autor). Isto vale para o homem enquanto homem, isto é, como manifestante do caráter de uma espécie. Tal proposição tem, portanto, caráter universal, isto é, é válida para todos os homens em



qualquer situação e em qualquer tempo. A perfeição humana, portanto, está e sempre esteve ao alcance de qualquer indivíduo. Porém, a consciência de possibilidade de perfeição moral é fundamental para a existência da mesma. Este é o papel da educação moral.

Do que foi dito entende-se que um homem não é mau porque as suas ações são más, isto é, contrárias à lei, mas porque suas *máximas* são más. É por isso que não se pode afirmar com segurança baseado apenas na experiência, isto é, na observação de seus atos, que um homem é mau ou que ele é bom, pois empiricamente, não se pode conhecer suas *máximas*, nem tão pouco, o princípio geral de onde elas se originam, o qual também é, conforme foi dito, uma *máxima* e não um simples instinto natural. Desse modo, o homem é seu próprio autor e, embora a presença de caracteres que o distinguem de outros seres racionais possíveis (dando-lhe características peculiares à espécie) lhe seja inata, o fato de ele ser um homem bom ou um homem mau não se deve a sua natureza, pois o bem ou o mal no homem encontram-se no princípio subjetivo da adoção de suas *máximas* com relação à lei moral e que, como foi dito, é também é uma *máxima* e, portando, resultado do uso da liberdade. A ação moral boa ou má não é resultante de leis naturais sem relação com a lei moral como lei da liberdade, mas é sempre fruto de uma boa ou uma má disposição de espírito, pois a lei moral é sempre um motivo agindo sobre o arbítrio. Assim, a ausência do bem é sempre consequência de um livre arbítrio mau e entende-se que existe no homem uma disposição natural, com relação ao seu fim, para o bem.

Conforme esclarece Finney (2001), uma lei é uma regra de ação, sendo aplicável a todo o tipo de ação, tanto material ou mental, inteligente ou não inteligente, livre ou necessária. Assim,

*lei física* é um termo que representa a ordem de seqüência em todas as mudanças que ocorrem sob a lei da necessidade, quer na matéria, quer na mente [...] a lei física é a lei do universo material. É também a lei da mente, desde que os estados e as mudanças sejam involuntários. Todos os estados ou atos mentais que não sejam atos livres e soberanos da vontade devem ocorrer sob a lei física e ser sujeitos a ela. [...] A *lei moral* é uma regra de ação moral com sanções. É aquela regra de ação a que os agentes morais precisam conformar todos os seus atos voluntários, sendo reforçada por sanções equivalentes ao valor do preceito. É a regra que governa a ação livre e inteligente em contraposição à lei da necessidade – de motivações e livre escolha em oposição a uma ação necessária e não inteligente. É a lei da liberdade, em contraste com a lei da necessidade – de motivação e livre

escolha, em oposição à imposição de todo o tipo. A lei moral é primeiramente uma norma para regular todos aqueles atos e estados da mente e do corpo que se seguem aos atos livres da lei por uma lei de necessidade. Assim, a lei moral controla estados mentais involuntários e atos exteriores só pelo ato de assegurar a conformidade das ações do livre-arbítrio com seu preceito (FINNEY 2001, p 45-46. Grifos do autor).

O ser racional só pelo fato de ser racional tem um *dever*. O *dever* é um fato da razão: “a razão enquanto razão prática dita a sua própria lei” (PORTA 2007, 121). Mas o dever se impõe não porque o homem é exclusivamente racional, pois se assim fosse ele seguiria os ditames da razão de forma automática. Agiria sempre conforme o *dever*, mas não poderia agir *por dever*, isto é, a partir de uma escolha livre e consciente baseada em sua liberdade ou autonomia. Essa diferença se apresenta porque o homem, além de um ser racional é também um ser sensível, sujeito a paixões. Ele tem, portanto, a possibilidade e a necessidade de escolha: pode ou não seguir os ditames da razão; pode ou não agir *por dever*. Embora *deva*, o homem é livre: “sem causalidade [...] não há lei e, em consequência, tão pouco ciência, porém, sem liberdade não há ética” (PORTA 2007, p 118). Além disso,

se eu fosse um mero membro do mundo inteligível, todas as minhas ações seriam perfeitamente conformes ao princípio da autonomia da vontade pura; mas como meras parte do mundo sensível elas teriam de ser tomadas como totalmente conformes à lei natural dos apetites e inclinações e, por conseguinte, à heteronomia da natureza (KANT 2007, p 103).

Em *A Religião nos Limites da Simples Razão* [1793], Kant reafirma aquilo que já havia afirmado em *Fundamentação da Metafísica da Moral*: que o homem é antes de tudo, um agente moral, isto é, um ser que tem a capacidade de escolher entre muitas possibilidades de ação, sendo, portanto dotado de uma vontade livre. Se o *dever* é tomado como um fato da razão, sua consequência é que o sujeito racional é livre, pois seria absurdo falar de um *dever* sem um poder de efetivação do mesmo, isto é, se o homem tem um dever é porque também tem um poder para tal. Desse modo a moralidade implica liberdade.

Como a moralidade, propriedade de todos os seres racionais, tem de ser derivada da liberdade, então a liberdade também deve ser pressuposta como propriedade de todos os seres racionais. Não basta, portanto tentar verificá-la pelas

experiências da natureza humana, pois ela deve pertencer à atividade dos seres racionais em geral.

Todo o ser que não pode agir senão *sob a idéia de liberdade* é, por isso mesmo, em sentido prático, verdadeiramente livre, quer dizer, para ele valem todas as leis que estão inseparavelmente ligadas à liberdade, exatamente como se a sua vontade fosse definida como livre em si mesma [...] as mesmas leis que obrigam um ser verdadeiramente livre continuam a ser válidas para um ser que não possa agir de outro modo senão sob a idéia de sua própria liberdade (KANT 2007, p 95-96).

Sendo assim, pode-se, e deve-se, atribuir a todo o ser racional a idéia de ação sob liberdade, pois são seres dotados de uma razão que é prática, ou seja, que possui causalidade em relação aos seus objetos. A razão não pode receber de qualquer outra parte uma direção acerca dos seus juízos, pois se assim fosse, a faculdade de julgar poderia ser atribuída a um impulso e não a razão. A razão é autora dos seus princípios e por isso deve considerar a si mesma como livre enquanto razão prática, isto é, como vontade racional. Todos os seres racionais são dotados de vontade própria, mas a vontade de um ser racional não pode ser considerada vontade própria a menos que ele seja considerado livre. A idéia de um ser racional e consciente de sua causalidade a respeito das suas ações, ou seja, um ser dotado de vontade implica que ele seja dotado de liberdade. Desse modo,

a moral que é baseada no conceito do homem, enquanto ser livre que por isso mesmo se obriga, por sua razão, a leis incondicionais, não tem necessidade nem da idéia de um ser diferente, superior ao homem, para conhecer seu dever, nem de outro móvel, a não ser a lei pela qual o observa (KANT 2008, p 13).

Portanto, o próprio homem é responsável por sua deficiência moral, se ela existir. Seu querer e seu poder não dependem de qualquer tipo de coação externa, pois “a moral basta-se a si mesma, graças à razão pura prática” (KANT 2008, p 13), isto é, a vontade do sujeito racional. Conforme Kant, a lei moral não tem necessidade de algum motivo material (um fim) que determine o livre arbítrio, mas ela deve, com relação ao seu dever, fazer abstração de todo o conteúdo material dos fins. Disso conclui-se que o princípio formal de determinação do conceito de *dever* (a conformidade com a lei moral) é suficiente para sua determinação. Seu fundamento, portanto, não se

encontra nem no amor de si, nem na busca da felicidade dos outros, nem ainda na perfeição natural do homem, isto é, no seu desenvolvimento no que tange a aptidão às artes e às ciências, gosto, agilidade do corpo etc.; mas, apenas no princípio racional de perfeição própria, isto é, a perfeição moral – uma vontade que obedece sua própria lei incondicionalmente. Portanto, “para agir bem, não há a necessidade em moral de um objetivo [objetivo material]; a lei que compreende de uma maneira geral a condição formal do uso da liberdade lhe basta” (KANT 2008, p 14). O *dever*, portanto, é um objeto que compreende nele, a condição formal de todos os fins que o homem deve almejar e, portanto deve ser a finalidade de suas volições executivas.

Os conceitos de *vontade* (razão prática), *liberdade*, *legalidade* e *autonomia*, estão intimamente ligados, no pensamento kantiano. A liberdade pode ser encarada em um sentido físico e em um sentido moral. A relação entre liberdade e legalidade se mostra no fato de que “o ser livre não é aquele que age sem lei alguma, mas aquele que impõe a si mesmo a sua própria lei” (PORTA 2007, p 123). A liberdade, num sentido moral, restringe-se à vontade. A vontade é um atributo próprio dos seres racionais e tem um efeito de causalidade. A liberdade da vontade permite que ela se autodetermine, isto é, permite a autonomia do sujeito. Assim, uma vontade livre é uma vontade que tem a capacidade de prescrever leis para si mesma. Portanto uma vontade livre é sempre uma vontade autônoma. No entanto, um ser dotado de vontade pode, justamente por ser livre, abrir mão de obedecer a si mesmo, isto é, abrir mão de sua autonomia. Porém, um ser que não é capaz de obedecer às leis que prescreve para si mesmo não é um ser livre, pois está sob o domínio de algo diferente de sua própria vontade. Nesse caso, é sempre uma espécie de escravo de alguma coisa: seus desejos imediatos, seus caprichos, os ditames dos sentidos etc.; em outras palavras, de um amor de si *distorcido*, sendo, portanto, um ser *heterônomo*. Temos assim que a liberdade, para sua efetivação, exige um determinado tipo de conduta, isto é, uma conduta coerente com as próprias escolhas, limitando, portando, a ação. Ao mesmo tempo, a própria liberdade permite que se abra mão de uma escolha a qualquer momento. Ocorre que abrindo mão de uma escolha, também se está abrindo mão da própria liberdade, já que na escolha de um fim a razão exige que se escolha com ele os meios de se obtê-lo.

Kant, ao contrário dos filósofos que lançavam o bem e mal, como também o conhecimento humano, num patamar transcendente, funda tanto sua epistemologia quanto sua doutrina moral unicamente na razão que, conforme ele, é a responsável pela distinção entre mundo inteligível e mundo sensível. A razão [*vernunft*], a exemplo do entendimento é também pura atividade própria do sujeito, mas está acima do entendimento [*Verstand*] porque, embora este seja também essencialmente ativo, pois não se limita a conter, como os sentidos, representações que só se originam quando o homem é afetado por coisas (portanto passivo), ele limita-se a organizar sob seus conceitos as representações sensíveis reunindo-as em uma consciência, necessitando, portanto, para sua atividade, da sensibilidade. Porém, a razão, por sua espontaneidade, pode ir, através das idéias, muito além da matéria que a sensibilidade fornece ao entendimento. É assim que ela “mostra sua mais elevada função na distinção que estabelece entre mundo sensível e mundo inteligível, marcando também assim os limites ao próprio entendimento” (KANT 2007, p 102).

No entendimento kantiano, as leis morais - reveladas pela razão - fazem do *dever* o objeto supremo, sem propor um fim (fim material) para as ações, e isso, para o autor seria já suficiente para todos os homens se eles, como deveriam, se ativessem unicamente às prescrições da razão pura. Ocorre que o homem, quando coloca a razão em prática, inquieta-se com o resultado de suas ações, e para adequá-las a sua finalidade (aquilo que ele deve amar), faz com que a busca da felicidade pessoal – para Kant, o fim último, subjetivo, de todos os homens - se torne sua *máxima* suprema. Mas, a universalidade, em relação à espécie humana, de seus sentimentos, revelada pela razão, faz com que ele, através de sua capacidade de empatia, deseje aos outros aquilo que deseja para si mesmo. Desse modo, a necessidade natural de conceber outro fim para a sua ação, além de uma lei para ela, impõe-lhe a obrigação de propor como fim último para suas ações o maior bem possível no mundo: nisto consiste seu *dever*. Esse fim, ao qual todos os demais fins devem estar subordinados como simples meios é, para Kant, um princípio sintético *a priori* e também objetivamente prático, dado pela razão pura. Trata-se de um princípio sintético *a priori*, pois essa proposição ultrapassa o conceito dos deveres no mundo acrescentando-lhes os seus resultados (não contidos nas leis morais, que apenas ordenam de modo absoluto, independentemente das conseqüências), fazendo abstração do evento na ação

particular e que, portanto, não podem ser deduzidos analiticamente. A universalidade dos atributos naturais humanos faz com que o homem sempre saiba o que é bom para os outros, pois é exatamente aquilo que seria bom para si mesmo quando em semelhante situação. Portanto, o homem conhece *a priori* seu *dever* e precisa adequar suas ações a ele; se ele assim proceder é um homem *virtuoso*, um homem que age por *dever*. A adequabilidade ou não das ações ao *dever* é dada pelo entendimento - através da faculdade de julgar - que, subsumindo as informações empíricas sob suas categorias, e levando em conta a universalidade das características humanas entre os indivíduos da espécie, determina qual a ação melhor conduzirá ao fim almejado, ou seja, qual é a ação que num determinado contexto, constitui-se uma ação por *dever*.

Do que foi dito, segue-se que a virtude não é algo que possa ser ensinado. Conforme Kant, a virtude pode ser compreendida de duas formas: enquanto aptidão a atos conforme ao *dever*, isto é, em conformidade com a lei moral, e definida como *virtus phaenomenon*; e a virtude como disposição constante a atos por *dever*, isto é, em obediência a lei moral, que ele define como *virtus noumenon*. A primeira diz respeito aos atos exteriores, ou seja, as ações físicas, que ocorrem por uma lei de necessidade, seguindo-se mecanicamente à sua causa (que pode ser física ou moral) e, a segunda, refere-se às ações morais (que podem ser causa de ações físicas), arbitrárias, porquanto ligadas ao livre arbítrio ou, mais propriamente, à intenção, fundamento das *máximas* que o sujeito propõe a si mesmo, que Kant chama também de *máxima suprema*.

Tomando as coisas por essa ótica, percebe-se que a raiz do mal e também a raiz do bem, que se encontra na *máxima suprema* do livre-arbítrio em relação à lei, não pode nunca ser revelada pela experiência, pois ela é uma ação inteligível que precede toda a ação exterior. Compreende-se também que considerar a existência de um meio termo entre o bem e o mal, isto é considerar que alguém possa ser bom e mau ao mesmo tempo, ou em parte bom e em parte mau (e que, portanto existe mais de uma virtude), ou ainda, considerar a possibilidade de um estado de indiferença quanto ao bem e o mal, estado esse que precederia toda a cultura (considerando-se, dessa forma, que a virtude pode ser ensinada) é tão somente um julgamento do homem a partir do fenomenal, isto é, das ações visíveis. Mas, *bem* e *mal* não são conceitos que se referem a objetos do mundo físico, antes são conceitos morais e estão sempre

subordinados à unidade da *máxima suprema* que cada indivíduo propõe a si mesmo, isto é, o fim último para o qual alguém vive. Desse modo, quando a virtude é tomada segundo um critério empírico, isto é, quando se quer julgar moralmente o homem a partir de suas ações visíveis, no campo fenomênico, aí sim se pode dizer que a virtude é algo que pode ser ensinada e que existem várias virtudes. Mas, a virtude, como disposição constante a atos por *dever* é apenas uma e esta não pode ser ensinada, pois é considerada uma idéia da razão pura, intrínseca a todos os homens como sujeitos racionais e livres, isto é, sujeitos morais.

A virtude, então, é a “intenção bem fundamentada, de cumprir exatamente seu dever” (KANT 1974, p 37). Para Kant, ela se mostra numa disposição estética sempre corajosa e, portanto, alegre e nunca abatida pelo temor e desencorajada, pois, essa última, é uma disposição estética característica do escravo, o qual cumpre o seu dever por ser forçado a isso. Já a alegria no cumprimento do dever é sinal da “autenticidade da intenção virtuosa” (KANT 1974, p 37), o que também dá a certeza ao agente de ter se afeiçoado ao bem, isto é, de tê-lo admitido em sua *máxima suprema*. A partir disso, pode-se entender que a felicidade resulta, sobretudo, da auto-aprovação do sujeito, isto é, da certeza do correto agir; do cumprimento do *dever*. Dito de outro modo, a ação de um ser racional porque *deve* resulta em auto-aprovação, da qual depende a felicidade. Doutro modo, como se poderia imaginar que um ser dotado de razão possa ser feliz se ele não aprovar a si mesmo? Somente alguém que age por *dever* é digno de felicidade e se a natureza é uma obra racional, conforme acreditava Kant, então é de se esperar que a felicidade só seja possível ao indivíduo virtuoso – entendendo-se aqui a virtude como *virtus noumenon*. Ela deve ser consequência da virtude, pois, como foi dito anteriormente, a lei moral, além de controlar os atos exteriores só pelo ato de assegurar a conformidade das ações do livre-arbítrio com seu preceito, isto é, com as intenções do sujeito, também controla, ainda que indiretamente, os estados mentais involuntários.

A educação moral deve levar o homem a perceber que a virtude não é simplesmente a ausência do vício, mas o que a qualifica é o motivo da *máxima* que determina a ação e não apenas a ação em conformidade com a lei moral. Assim, mesmo que os atos de alguém não tenham como consequência o mal, eles bem podem ser oriundos de uma má intenção e, portanto, nada têm de virtuosos. Isso

porque, contingências como a impotência, o temperamento, a educação, bem como as circunstâncias de tempo e lugar, podem levar alguém a evitar volições executivas no intuito de satisfazer seus desejos, mas, mesmo nessas situações, a intenção, motivo das *máximas*, permanece, e as próprias *máximas* más continuam a ser satisfeitas, ainda que sob outra roupagem, ou seja, sob a aparência de virtude. No entendimento de Kant, esse tipo de dissimulação, tão comum, é altamente nocivo ao desenvolvimento humano, pois ele não apenas engana aos outros, (pois eles não tem como saber se uma ação é boa ou má, já que não conhecem a sua motivação) mas acaba também por enganar ao próprio agente, que de tanto dissimular fica com a consciência como que cauterizada, isto é, mesmo agindo sempre em busca somente de seu próprio bem, tais pessoas conseguem manter uma serenidade da consciência como se estivessem cumprindo seu dever e acabam, elas próprias esquecendo-se de suas reais motivações. Esse modo dissimulado de agir é “a mancha podre de nossa espécie que, enquanto não for trazida à tona, impede o germe do bem de se desenvolver, coisa que de certo faria” (KANT 1974, p 380). Embora a virtude, esse princípio sintético *a priori* da razão, não possa ser ensinada, pode-se ensinar as pessoas a observarem o princípio do qual suas ações derivam. A partir disso, elas, como seres racionais dotados de vontade livre farão suas escolhas, isto é, poderão determinar de modo consciente sua *máxima* suprema.

Considerando os diferentes modos de vida das pessoas, Kant afirma que uma uniformidade de vida deve ser considerada unicamente com relação aos princípios a partir dos quais as pessoas agem. Nessa ótica, podem-se encontrar os mesmos princípios de ação em diferentes tipos de cultura. Isso significa que, mesmo que exteriormente os modos de vida pareçam ser diferentes, no que concerne à moralidade, pessoas com modos de vida completamente diferentes podem ser, absolutamente iguais, por agirem segundo os mesmos princípios. Nesse sentido, esses princípios são como que uma segunda natureza para os homens, pois são princípios adotados livremente por eles.

Ao falar sobre a natureza humana, Kant afirma que o homem tem uma tendência<sup>12</sup> à animalidade (enquanto ser vivo); uma tendência à humanidade

---

<sup>12</sup> Sobre a distinção entre tendência, pendor e instinto veja nota 4, na página 33.



(enquanto ser vivo e racional) e; uma tendência à personalidade (enquanto ser vivo, racional e apto à responsabilidade).

A *tendência à animalidade* pode ser chamada de *amor de si* físico ou mecânico, isto é, um amor que não exige racionalidade. Refere-se à autoconservação; à propagação da espécie, manifestada principalmente no instinto sexual e na conservação da prole e à tendência instintiva de viver em sociedade. Tais características são compartilhadas por grande parte do mundo animal e, portanto, não são atributos unicamente humanos. É sobre essa tendência que, como veremos mais adiante, deve atuar a educação negativa.

A *disposição à humanidade* também pode ser colocada sob o título de *amor de si* físico, porém, nesse caso, se trata de um amor que exige razão e é uma característica peculiar do ser humano. Trata-se, aqui, da razão prática, isto é, da vontade racional que leva em conta a vontade dos outros e age por motivações. Essa disposição é, no ponto de vista kantiano, utilizada pela natureza como princípio de cultura, pois através da emulação por ela despertada, o homem é forçado a desenvolver suas disposições naturais, isto é, como medida de precaução para que os outros não adquiram sobre ele uma superioridade, o homem vê-se obrigado a desenvolver suas potencialidades em um grau cada vez maior. Aqui se percebe a astúcia da natureza que através de seus mecanismos *obriga* o homem a desenvolver as suas capacidades naturais, conforme detalhado anteriormente. A *cultura*, como veremos, é a parte da educação que visa desenvolver essa tendência na medida certa.

A *disposição à personalidade* ou ao *caráter* é uma aptidão natural do homem de sentir o respeito da lei moral como motivo suficiente do arbítrio. Trata-se do sentimento moral que motiva o arbítrio. Tem sua raiz na razão pura, isto é, na “razão que, sem mescla de interesses, se constitui como razão prática [...] uma razão livre ou, melhor, autônoma” (ROHDEN s/d, p 35). Essa é a disposição que verdadeiramente diferencia os homens de todos os outros animais. Sem o seu desenvolvimento o homem não chega a ser de fato homem. Eis porque a educação moral, responsável pelo desenvolvimento dessa disposição, adquire importância tão grande na filosofia educacional kantiana.

A etapa suprema da formação, para Kant, é a consolidação da personalidade ou do caráter, que “consiste na resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática” (KANT 2006, p 86). Em outras palavras, um caráter sólido consiste na capacidade de prescrever *máximas* para si mesmo e cumpri-las. Alguém que não for capaz de fazer isso, ou seja, que não consegue pôr em prática suas resoluções demonstra sua falta de autonomia e acaba por perder toda a confiança em si mesmo. Com o intuito de solidificar o caráter das crianças, Kant sugere que se ensine os deveres que elas tem a cumprir através de exemplos e com regras. Esses deveres são, segundo ele, deveres que se deduzem da própria natureza das coisas e dizem respeito, em última análise, sempre à humanidade. Por esse motivo o homem tem deveres tanto para com as outras pessoas quanto para consigo mesmo.

Kant observa que tanto na *disposição à animalidade*, na *disposição à humanidade* quanto na *disposição à personalidade*, podem ser enxertadas toda espécie de depravações, como os chamados vícios animais, no primeiro caso (intemperança, lascividade, etc.), os vícios da cultura no segundo (inveja, rivalidade, alegria pelo mal de outrem, etc.), mas estes vícios ou depravações não tem sua raiz nessas disposições naturais, mas são fruto do livre agir humano. As disposições supracitadas são disposições originais, isto é, fazem parte necessariamente da possibilidade da existência humana e, por esse motivo, o homem não pode aniquilar as duas primeiras, embora possa utilizá-las para atingir seu fim (desenvolver plenamente sua humanidade). Se o homem for conduzido desde cedo em direção ao desenvolvimento correto de sua personalidade, que é a idéia de humanidade considerada de uma maneira predominantemente intelectual, mais facilmente ele desenvolverá esta tendência. Nessa ótica, a obediência à lei moral é uma característica que existe no homem apenas como potência, necessitando, portanto, ser desenvolvida. Além disso, como é uma tendência e não um instinto nem um pendor, a obediência a lei moral precisa ser incentivada para que se desenvolva. A base para esse desenvolvimento é a liberdade, “a única entre todas as idéias da razão especulativa de cuja possibilidade sabemos *a priori*, sem, contudo, ter perspicácia dela, porque ela é a condição da lei moral, que conhecemos” (KANT 2008d, p 05-06).

Em *Fundamentação da Metafísica da Moral*, Kant, ao desenvolver o conceito de moralidade, expõe que a ele está intrinsecamente ligado uma autonomia da

vontade, que é seu fundamento. O conceito de liberdade, por sua vez, é a chave para a explicação da autonomia da vontade.

*A vontade é uma espécie de causalidade dos seres vivos, enquanto racionais, e liberdade seria a propriedade desta causalidade, pela qual ela pode ser eficiente, independentemente de causas estranhas que a determinem; assim como necessidade natural é a propriedade da causalidade de todos os seres irracionais de serem determinados à atividade pela influência de causas estranhas (KANT 2007, p 93).*

No conceito de causalidade esta contida a idéia de que uma causa trás consigo, necessariamente um efeito. A liberdade, mesmo não sendo uma propriedade da vontade segundo leis naturais, não é desprovida de lei, pois ela é também um tipo de causalidade a qual estão ligadas leis imutáveis, embora diferentes das leis da causalidade que determinam a necessidade. A necessidade natural é uma heteronomia das causas eficientes, pois nela o efeito resulta de que alguma outra coisa (a causa) o determine. A liberdade é a propriedade da vontade de determinar-se a si mesma:

*que outra coisa pode ser, pois, a liberdade da vontade senão autonomia, isto é, a propriedade da vontade de ser lei para si mesma? Mas a proposição: 'a vontade é em todas as ações, uma lei para si mesma' caracteriza apenas o princípio de não agir segundo nenhuma outra máxima senão aquela que possa ter-se a si mesma como objeto como lei universal. Isto, porém, é precisamente a formula do imperativo categórico e o princípio da moralidade; assim pois, vontade livre e vontade submetida a leis morais são uma e mesma coisa (KANT 2007, p 94).*

Para que se possa conceber o homem como submetido a alguma lei, tal lei deve ter algo que o estimule ao seu cumprimento ou então que o constranja para tal, já que como lei ela não emana de sua vontade, antes a obriga legalmente de algum modo. Dessa forma, qualquer tentativa de estabelecer um fundamento supremo para o *dever* encontra apenas a necessidade de ação partindo de algum interesse, quer alheio, quer próprio e não um dever propriamente dito. O imperativo da razão, nesses casos, é sempre condicionado e não pode servir como uma obrigação moral. Kant, porém, concebe que, embora o homem esteja ligado a leis pelo dever, ele está sujeito apenas a sua própria legislação, legislação, essa, que é universal (válida para todo o ser racional). Nesta perspectiva, ele está obrigado a agir apenas em conformidade com a sua própria vontade, vontade essa que, de acordo com o fim natural da humanidade, é

legisladora universal. Esse é o princípio que Kant chama de princípio da *autonomia da vontade*; a todos os outros possíveis princípios de ação, denomina *heteronomia*:

se há um imperativo categórico (i. é uma lei para a vontade de todo o ser racional), ele só pode ordenar que tudo se faça em obediência à máxima de uma vontade que simultaneamente se possa ter a si mesma por objeto como legisladora universal; pois só então o princípio prático e o imperativo a que obedecem podem ser incondicionais, porque não tem interesse algum sobre que se fundem (KANT 2007, p 74. Grifo do autor).

Desse modo, todo ser racional, para julgar a si mesmo e as suas ações, deve se considerar, por todas as *máximas* da sua vontade, o legislador universal. Se agir determinado pela razão, isto é pela vontade (característica dos seres racionais), sua ação é moralmente correta (boa), pois ele é *autônomo*; se agir movido por qualquer outra coisa, sua ação é moralmente errada (má), pois ele é *heterônomo*.

Para Kant, “a moralidade consiste, pois, na relação de toda ação com a legislação” (KANT 2007, p76). Tal legislação encontra-se naturalmente em todo o ser racional e é nada mais que a vontade, isto é, a razão prática de cada um deles. O princípio dessa legislação é que toda ação deve concordar com a *máxima* que se admita tornar uma lei universal da espécie, isto é, a vontade, pela sua *máxima*, deve poder ser considerada como legisladora. Como as *máximas* do ser humano não são naturalmente concordantes com esse princípio de ação objetivo dos seres racionais, tal princípio pode ser denominado *obrigação prática*, *obrigação moral* ou *dever*, que é a necessidade prática de agir segundo esse princípio, sem qualquer outro motivo como sentimentos, impulsos ou inclinações, a não ser a dignidade dos seres racionais que não devem obedecer à outra lei a não ser aquela que simultaneamente dão a si mesmos. Portanto, a *autonomia da vontade* é o princípio da moralidade que, por sua vez é um imperativo categórico da razão que não exige nada mais que essa autonomia. O ser autônomo é aquele que é para si mesmo sua lei e “o princípio da autonomia é, portanto: não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal” (KANT 2007, p 85).

Essa regra prática é imperativa, ou seja, a vontade de todo o ser racional está ligada a ela como condição de sua racionalidade, pois

quando a vontade busca a lei, que deve determiná-la, *em qualquer outro ponto* que não a aptidão de suas máximas para sua própria legislação universal, quando, portanto, passando além de si mesma, busca essa lei na natureza de qualquer dos seus objetos, o resultado é então sempre a *heteronomia*. Não é a vontade que então dá a lei a si mesma, mas é sim, o objeto que dá a lei à vontade por sua relação com ela (KANT 2007, p 86. Grifos do autor).

Esta relação, contudo, só pode tornar possíveis imperativos hipotéticos do tipo: devo fazer alguma coisa, pois quero qualquer outra coisa. O imperativo moral, por sua vez, afirma de modo categórico: devo agir de determinada maneira mesmo que não queira qualquer outra coisa. O *imperativo categórico* faz abstração de todo o objeto, de modo que estes não tenham nenhuma influência sobre a vontade. Dessa forma, a razão prática (vontade) manifesta sua autoridade imperativa como legislação suprema; doutro modo, ela seria apenas uma administradora de interesses alheios. Qualquer ação praticada por interesse ou inclinação, isto é, quando a ação proporciona algum tipo de satisfação sensível ou mesmo racional, é uma ação determinada *heteronomamente*, diferente, portanto, das ações que são praticadas por estarem incluídas em um só e mesmo querer, como lei universal. É por isso que princípios empíricos não podem fundamentar leis morais.

Princípios empíricos não podem ser fundamentos para leis morais porque estas devem valer universalmente para todos os seres racionais e devem ter uma necessidade prática incondicional, o que não é possível quando o fundamento deriva da constituição da natureza humana ou de circunstâncias contingentes em que ela se apresenta. Sempre que o objeto da vontade é o fundamento que prescreve a ela a regra que a determina, isto é heteronomia. Nesses casos, o imperativo é condicionado assim: se ou porque se quer determinado objeto, deve-se proceder de tal ou qual maneira. Logo, o imperativo não pode ordenar categoricamente, isto é, moralmente. O impulso que a representação de um objeto pode exercer sobre a vontade, pertence à natureza do objeto, seja da sensibilidade (inclinação ou gosto) seja do entendimento ou da razão, que também podem se exercitar com satisfação em algum objeto conforme a disposição peculiar da natureza de cada indivíduo. Nesses casos quem dá a lei é a natureza, isto é, um impulso estranho confere a lei à vontade pela disposição natural do sujeito, o que se constitui em heteronomia da vontade. Já

a vontade absolutamente boa, cujo princípio tem de ser um imperativo categórico, indeterminada a respeito de todos os objetos, conterà somente a *forma do querer* em geral, e isto como autonomia; quer dizer: a aptidão da máxima de toda boa vontade de se transformar a si mesma em lei universal é a única lei que a si mesma se impõe a vontade de todo o ser racional, sem sobpor qualquer impulso ou interesse como fundamento” (KANT 2007, p 91)

É desse modo que Kant considera a moralidade como sendo a relação das ações com a autonomia da vontade, ou seja, com uma possível legislação universal por meio de suas máximas. Assim, “a ação que possa concordar com a autonomia da vontade é permitida, a que com ela não concorde é proibida” (KANT 2007, p 84) e vontade boa é aquela que concorda necessariamente com as leis da *autonomia*.

Do que foi dito segue-se que não se pode querer produzir a moralidade na criança através da educação se ela já não existe antes mesmo de qualquer educação, mesmo que apenas em potência. Logo, não se pode tratar as crianças como se elas não tivessem nenhum valor moral, pois tal atitude as distanciaria da realização dessas disposições. A educação moral pode resumir-se em esclarecer a consciência acerca desse imperativo, evitando seu obscurecimento. O homem tem de trazer claramente para a consciência sua tendência à autonomia absoluta, caso contrário, agindo como tendência cega, isto é, com essa consciência obscurecida, perverterá suas *máximas* e, muitas vezes, nem terá consciência disso, pois se habituará a determinadas condutas.

O hábito pode tanto produzir a moralidade quanto a imoralidade, sendo, portanto, útil na formação do caráter. Nesse sentido, o homem pode se habituar a viver confortavelmente pela ausência do pensamento como também pode habituar-se a refletir com firmeza acerca de suas ações e estar sempre atento à lei moral. Kant deprecia o hábito por considerá-lo como indicativo de uma inércia natural, uma forma de preguiça - e até de covardia – que impede a manifestação da autonomia, considerando que quanto mais hábitos o homem possui menos ele é independente. Por isso o filósofo recomenda evitar que as crianças se habituem a qualquer coisa, pois o hábito produz uma tendência para que se continue a praticar irrefletidamente as mesmas ações. Por outro lado, Kant sugere uma espécie de hábito negativo, um hábito realmente formador, concernente a seriedade e a resistência às tendências. Não é algo apenas mecânico, sujeito a lei natural, mas, o hábito em forma de moralidade, como

constância, firmeza, uma base para a ação moral do aluno. Pode-se dizer: o hábito de não habituar-se nada.

A concordância da vontade com a razão prática universal, isto é, a idéia da vontade de todo o ser racional como legisladora universal decorre da idéia de que o sujeito racional é um fim em si mesmo e sujeito de todos os fins, sendo a legislação prática capacitada como lei pela sua regra e forma, isto é, sua universalidade. Assim, “a vontade não está, pois simplesmente submetida à lei, mas sim submetida de tal maneira que tem ser também considerada legisladora ela mesma, e exatamente por isso e só então submetida à lei (de que ela se pode olhar como autora)” (KANT 2007, p 72). Logo, todas as *máximas* que não possam subsistir juntamente com a própria legislação universal da vontade devem ser rejeitadas, pois privam o sujeito de sua autonomia.

Como já foi mencionado, a fonte do mal moral não se encontra naquilo que afeta a sensibilidade, naquilo que se mostra, mas naquilo que afeta o princípio supremo em virtude do qual alguém aceita ou segue suas *máximas*, a saber, a intenção; em outras palavras, o fim último para o qual uma ação está dirigida. O homem mau, portanto, é aquele que tem consciência da lei moral e, no entanto, admite em sua *máxima* suprema, da qual se originam todas as outras por uma lei de necessidade, afastar-se dela. Ocorre que, para Kant, um homem, independentemente de quais sejam as suas *máximas* e, por pior que ele seja, não recusa a lei moral como um rebelde recusando a obediência. Antes, em virtude de sua disposição moral (característica da espécie), a lei moral se impõe a ele e ele sempre a acolhe em suas *máximas*, a não ser que algum motivo aja em sentido contrário. Se não houver um motivo agindo em contrário, todo homem acolhe a lei moral em sua *máxima suprema*. Mas o homem tem também, naturalmente, em si a lei do *amor de si* (tendência à animalidade e tendência à humanidade), isto é, tem uma disposição natural, inocente, a satisfazer os impulsos de sua sensibilidade. O que diferencia o homem bom do homem mau não é o fato de que um busca apenas a obediência à lei moral enquanto outro busca apenas a obediência aos impulsos da sensibilidade, mas o modo como ambos subordinam os motivos de suas ações, isto é, “a diferença entre o homem bom e o homem mau deve encontrar-se necessariamente não na diferença dos motivos que eles admitem nas *máximas* (não na sua matéria) mas em sua subordinação (sua

forma)” (KANT 1974, p 378. Grifos do autor). Como o homem em suas *máximas* acata tanto a lei moral como o *amor de si*, não podendo abdicar de nenhuma dessas leis, o que o torna bom ou mau é a forma como as acata, pois que uma não pode subsistir ao lado da outra. Assim, o homem que faz dos móveis do *amor de si* e de suas inclinações a condição da obediência à lei moral é mau, ao passo que o homem que faz da lei moral a condição para a satisfação de seus desejos ligados ao *amor de si* em sua *máxima* geral do livre arbítrio é um homem bom. Assim sendo, um homem não pode ser bom e mau ao mesmo tempo, pois a diferença das *máximas* depende da diferença de motivos (a lei moral ou os impulsos) pelos quais as admite. A educação moral deve trabalhar no esclarecimento dessa questão; esclarecimento ao qual todos podem chegar sem muita dificuldade, desde que se habituem a pensar sobre o fundamento de suas ações.

Cabe lembrar que, mesmo o homem que inverte os motivos em sua *máxima* contra a ordem moral (o homem mau), pode agir tão conforme a lei moral como se fosse um homem bom. São os casos tão comuns em que o agir em conformidade com a lei moral vai ao encontro da satisfação dos impulsos sensíveis, como por exemplo, quando alguém fala a verdade unicamente para evitar a ansiedade e o esforço de manter uma concordância entre as mentiras a fim de evitar embaraços, ou para não correr o risco de ser descoberto, expondo-se assim ao desprezo social.

O homem, como um ser que age livremente, tem o domínio sobre o fundamento supremo de todas as suas *máximas* (sua *máxima* suprema) e, conseqüentemente, sobre qualquer pendor ao mau que possa ser atribuído a sua natureza, pois se tal pendor existe, encontra-se em seu livre arbítrio. É, por conseguinte, imputável ao homem a corrupção do fundamento subjetivo de todas as suas *máximas* (sua intenção), isto é, a má vontade. A má vontade consiste, não em uma tendência da natureza humana em admitir o mau enquanto mau, mas na impureza, isto é, em não separar os motivos segundo uma regra moral; em outras palavras: não considerar a lei moral como único motivo de ação ou inverter em suas *máximas* os motivos de suas ações priorizando a satisfação dos impulsos da sensibilidade.

Nada é mau, moralmente, a não ser aquilo que é ação própria do sujeito, ou seja, aquilo que resulta de seu arbítrio, enquanto ser moral. Portanto, o critério para o



juízo moral de uma ação é o critério da intencionalidade. Como causa e efeito são simultâneos, ou seja, quando se detém a causa, cessa também o efeito, esse critério pode ser aplicado em todas as situações, pois a intenção, ainda que imperceptível àqueles que presenciam o fenômeno e, por vezes, inconsciente ao agente, está sempre presente no desencadeamento da ação. De acordo com esse entendimento,

seja como tiver sido seu comportamento anterior, e sejam quais forem as causas da natureza que agem sobre ele, pouco importa se se encontram dentro ou fora dele, sua ação é livre e de modo nenhum determinada por alguma dessas causas; pode, portanto, e deve sempre ser julgado como um uso originário de seu arbítrio. Deveria tê-las abandonado, quaisquer que tivessem sido as circunstâncias de tempo e as conjunções onde ele se encontrava, pois nenhuma causa no mundo fará com que ele deixe de ser um ente que age livremente (KANT 1974, pp381-382).

Diante de tais pressupostos epistemológicos relativos à moral, o que pode a educação em relação a ela? Kant entende que é tarefa da educação capacitar o homem à ação moral, isto é, mostrar-lhe que ele é um agente moral; em outras palavras, que ele tem liberdade de escolha em todas as situações. A formação moral se fundamenta em princípios racionais, isto é, em princípios que todo o homem pode conhecer por conta própria a partir de sua própria razão. Como a formação humana depende, sobretudo, do desenvolvimento da moralidade, este é o principal campo onde ela deve atuar se visar o desenvolvimento pleno dos indivíduos. O homem é naturalmente dotado de disposições para o bem, as quais cabe a ele desenvolver, pois não estão nele prontas mas, como simples disposições, precisam, para sua efetivação, de uma escolha moral. Além disso, não há nenhum princípio do mal nas disposições naturais do homem, “a única causa do mal consiste em não submeter a natureza às normas. No homem não há germes senão para o bem” (KANT 2006, p 22). Por outro lado, o homem não é moralmente bom nem moralmente mau, por natureza, pois ele é, por natureza, apenas um ser potencialmente moral. Assim, ele “torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até os conceitos do dever e da lei” (KANT 2006, p 95). Como o homem tem inclinações e desejos que o impulsionam para um lado contrário à razão, pode-se dizer que ele tem em si tendências naturais para os vícios. Se for assim,

o homem só pode tornar-se moralmente bom por meio da virtude, que é um esforço sobre si mesmo nesta direção. Por outro lado, são as tendências aos vícios que possibilitam a existência da virtude, pois essa só pode existir onde houver uma possibilidade de ação em outra direção.

Devido a sua universalidade, a razão impõe deveres ao homem tanto com relação a si mesmo como em relação aos seres racionais de modo geral. É o que Kant chama de deveres para consigo mesmo e deveres para com os outros.

Existem ações que são tais que sua *máxima* nem sequer pode ser pensada sem contradição como lei universal da natureza. Em outros, apesar de não haver essa contradição interna, querer que ela se torne uma lei universal da natureza contradiz a própria vontade. Kant acreditava que se o homem atentar com diligência para o que se passa com ele mesmo sempre que transgredir qualquer dever, descobrirá que realmente não quer que sua *máxima* se torne lei universal; descobrirá que toma apenas a liberdade de abrir uma exceção para si mesmo ou em proveito de sua inclinação, em um caso específico, mas é o contrário dela que ele realmente quer manter como lei universal. Kant exemplifica dizendo que alguém que deixe enferrujar os talentos que a natureza lhe deu, passando a vida apenas na ociosidade, no prazer e na propagação da espécie, por exemplo, não pode, na qualidade de ser racional, querer que isso se torne uma lei universal, isto é, uma lei impressa na espécie como instinto natural, pois o desenvolvimento de todas as potencialidades que a natureza depositou no homem e que servem para toda a espécie de fins possíveis é muito útil a comunidade humana. Negligenciando esse desenvolvimento, não se estará favorecendo a humanidade na própria pessoa nem, tampouco, a humanidade em geral. Como o ser racional de modo geral tem valor absoluto: “o homem - e de maneira geral, todo o ser racional - existe como fim em si mesmo e não apenas como meio para uso arbitrário dessa ou daquela vontade” (KANT 2007, p 68), em todas as ações humanas, tanto nas que são direcionadas a si mesmo quanto nas que são direcionadas aos outros, deve-se considerar o homem como um fim em si mesmo e nunca como meio para qualquer outra coisa.

Os deveres para consigo mesmo não consistem em satisfazer os desejos e inclinações, mas “consistem em conservar uma certa dignidade interior, a qual faz do homem a criatura mais nobre de todas; é seu dever não renegar em sua própria

pessoa essa dignidade da natureza humana” (KANT 2006, p 89). Essa dignidade, aos olhos de Kant, é renegada quando o homem se entrega a intemperança, como por exemplo, a embriaguez ou a qualquer tipo de vício, coisas que, afirma ele, colocam os homens abaixo dos animais. Aviltar-se diante de outro ou recobri-lo de cumprimentos de forma exagerada também não convém à dignidade humana. Do mesmo modo, a mentira, que “torna o homem um ser digno do desprezo geral e é um meio de tirar a estima e a credibilidade que cada um deve a si mesmo” (KANT 2006, p 90), coloca o homem abaixo da dignidade humana. Kant acredita que o homem quando confrontado com a idéia de dignidade humana crítica a si mesmo e, nessa idéia encontra um modelo com o qual pode se comparar.

Com relação aos deveres para com os demais, deve-se, desde cedo, inculcar na criança o respeito pelos seus pares e pelos direitos humanos, buscando que ela os ponha em prática assiduamente, pois que os direitos humanos são o que há de mais importante em matéria de direitos. Na ótica de Kant, quando uma criança trata outra com desprezo e arrogância, não se deve argumentar com ela, mas deve-se tratá-la com a mesma arrogância e o mesmo desprezo, pois que assim ela sentirá vivamente o quanto sua conduta é contrária ao direito de humanidade.

A idéia de dever para consigo mesmo consiste basicamente em que o homem conserve a dignidade humana em sua própria pessoa; a idéia de dever para com os outros faz com que ele busque conservar essa dignidade também nos outros. Segundo Kant, somente a idéia de dignidade humana pode evitar que homem cometa certas ações, como por exemplo, deixar-se levar de modo incondicional pelos impulsos animais. É importante, portanto, que as idéias de dignidade e direitos humanos, sejam desenvolvidas nas crianças desde cedo.

Deve-se, também, levar a criança a se estimar pelos conceitos da própria razão e não pelo valor dos outros, pois que, “quando o homem se estima pelo valor dos outros, procura ou elevar-se acima deles ou diminuir o valor dos outros” (KANT 2006, p 93), tornando-se assim, invejoso, pensando sempre em encontrar defeitos nos outros com o intuito de parecer melhor que eles. Em contrapartida, Kant louva a humildade que é uma comparação “do valor próprio com a perfeição moral” (KANT 2006, p 93), ou seja, a humildade não consiste em estimar-se menos que aos outros, mas trata-se, tão somente de a pessoa reconhecer sua real situação. Outro conselho de Kant nesse

sentido é de não permitir que uma criança humilhe a outra. Para tanto, faz-se necessário um esforço no sentido de afastar toda a soberba baseada nas vantagens da sorte e procurar fazer com que a criança adquira confiança em si mesma. Nessa direção, Kant admite a utilidade da emulação, no sentido de convencer alguém que algo pode ser feito; por exemplo, ao exigir-se que uma criança aprenda uma matéria mostrando que as outras o conseguem. O filósofo, porém, ressalta que a emulação mal aplicada pode produzir a inveja.

É importante ressaltar que, se por um lado a punição não contribui para a educação moral, por outro as recompensas também não, pois se a criança é castigada quando procede mal ou é recompensada quando procede bem, então ela fará o certo apenas para ser bem tratada. Assim, depois que a criança *entra* no mundo, onde as coisas não acontecem mais assim, ou seja, onde ela nem sempre é recompensada pelo bem e nem sempre é castigada pelo mal que fizer, “então ter-se-á um ser humano que só visará como sair-se bem no mundo, e será bom ou mal, conforme melhor lhe parecer” (KANT 2006, p 76).

Conforme a pedagogia kantiana, as crianças devem estar *impregnadas* pela idéia de dever, não pelo sentimento. Com relação à beneficência, a título de ilustração, não se deve tentar fazer com que elas sintam o lado meritório de suas ações, pois que, fazer benefícios aos pobres é um dever “já que a desigualdade de bem-estar entre os homens deriva de meras condições ocasionais” (KANT 2006, p 92).<sup>13</sup> Kant observa que o adolescente, diferentemente da criança, começa a perceber a diferença de condição e a desigualdade entre os homens. Com relação a isso, o filósofo assevera que não se deve permitir ao adolescente dar ordens, por exemplo, aos domésticos. Antes, “convém demonstrar aos adolescentes como a desigualdade entre os homens é uma certa ordem de coisas derivada das vantagens que algum homem buscou em relação aos outros” (KANT 2006, p 105). Assim sendo, deve-se aos poucos inspirar a consciência da igualdade entre os seres humanos, mesmo em uma sociedade civil desigual, fomentando, dessa forma, a eliminação dessas desigualdades, bem como dos preconceitos. Nesse sentido a educação terá reflexos diretos no comportamento humano no campo político e contribuirá para o desenvolvimento humano, pois, como

---

<sup>13</sup> Na ótica de Kant, se uma pessoa possui mais bens do que outra, isso se deve apenas às circunstâncias que são ou que foram mais favoráveis àquela do que a esta.

foi indicado anteriormente, a formação humana, como espécie, está condicionada à consciência de sua universalidade.

No intuito de ensinar o adolescente a manter uma auto-estima em relação a si mesmo e ao valor do ser humano e não em relação aos outros, deve-se ensiná-lo a fazer todas as coisas de modo consciente, buscando antes ser do que parecer ou aparecer. Outras coisas que o adolescente deve aprender são: cumprir as suas resoluções ou seus propósitos; ser comedido nas circunstâncias exteriores e também nos prazeres e tolerar as fadigas, pois “quando o homem não busca unicamente os prazeres, mas tem paciência nas fadigas, torna-se membro útil à comunidade e fica livre do tédio” (KANT 2006, p 106). Sobretudo deve-se conscientizá-lo de que não deve simplesmente fazer o bem, mas deve fazê-lo porque é bom em si, isto é pelo seu valor intrínseco, pois “todo valor moral das ações reside nas *máximas* do bem” (KANT 2006, p 68).

No entendimento de Kant, o jovem deve ser orientado para a alegria e para o bom humor. Deve aprender a valorizar uma ação, não se ela se adapta a seus desejos, mas se através dela ele cumpre o seu *dever*. O jovem também deve ser orientado a tratar os outros com humanidade, isto é, com sentimentos cosmopolitas, respeitando sempre a dignidade humana no outro. Para Kant, o ser humano tem, naturalmente, um interesse por si mesmo, por aqueles que cresceram com ele e também pelo bem universal. Assim sendo, é preciso que os jovens conheçam, também, esse último interesse para que ele possa animá-los, despertando seu interesse pelo bem geral, mesmo que não seja vantajoso para si ou para a sua pátria. Também se deve orientar o jovem a dar pouco valor aos prazeres da vida, demonstrando que no prazer não encontramos tudo aquilo que a imaginação promete.

Por fim, Kant afirma que é preciso orientar os jovens “sobre a necessidade de todo dia examinar a sua conduta, para que possam fazer uma apreciação do valor da vida, ao seu término” (KANT 2006, p 107).

É a dificuldade da produção da moralidade que faz com que a educação seja “o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” (KANT 2006, p 20). De acordo com a teoria educacional kantiana, não basta ao homem ser capaz de toda sorte de fins, isto é, ter habilidades para conseguir seus intentos, “convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins” (KANT 2006, p

26), ou seja, “aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” (KANT 2006, p 26). É a moralidade que confere ao homem um valor relativo à espécie humana e somente a educação moral pode desenvolver no homem sua disposição à personalidade, sem a qual ele continuará aquém de suas potencialidades naturais. A formação moral, mesmo sendo um objetivo final da educação, “deve ser praticada desde o princípio, ao mesmo tempo que a educação física, pois, de outro modo, se enraízam muitos defeitos, a ponto de tornar vão todos os esforços da arte educativa” (KANT 2006, p 36). A educação moral deve, então, permear todo o processo educativo.

### **2.1.2 Na educação física: o cuidado, a disciplina e a cultura**

#### **O cuidado**

Kant divide a educação física em duas partes, uma positiva e outra negativa. A parte positiva diz respeito ao cultivo da mente ou a *cultura*. A parte negativa, composta pelo *cuidado* e pela *disciplina*, busca evitar possíveis deformações de caráter a que a criança está sujeita no decorrer do processo educativo. Portanto, os cuidados materiais dispensados à criança pelos pais, professores ou por outras pessoas que mantenham com ela algum tipo de relação direta também fazem parte da educação.

Kant faz uma série de recomendações com relação aos cuidados que se deve ter com as crianças para evitar possíveis deformações causadas por alguns artifícios que muitos pais, em sua época, e alguns ainda hoje, por não atentarem para a natureza das coisas, utilizam. A maioria das recomendações de Kant nesse sentido, que já se encontravam em Rousseau, foram depois, e continuam sendo, reforçadas pelos pediatras e já estão, em grande medida, incorporadas nos costumes de pais e pedagogos. O que parece ter sido esquecido, no cenário contemporâneo, é a recomendação kantiana quando ele diz, em relação aos cuidados, que o que a educação deve fazer é “impedir que as crianças cresçam muito delicadas” (KANT 2006, p 48).

Na obra *Sobre a Pedagogia*, percebe-se, assim como na maioria dos escritos de Kant, uma preocupação, não apenas com a clareza teórica, mas também com a clareza estética. Nesse sentido, Kant, freqüentemente, dá exemplos de como suas idéias

podem ser colocadas em prática. Leitor de Rousseau, ele entendia que uma educação que afasta as crianças das comodidades fortifica-lhes o corpo e aguça seus sentidos, o que facilitará, depois, seu acesso à autonomia. Com relação a isso, afirma que não faltam exemplos notáveis em todos os lugares, basta que se queira observá-los. Assim, a primeira educação é puramente negativa, pois que “nada cabe acrescentar as precauções tomadas pela natureza, mas restringir-se a não perturbar sua ação” (KANT 2006, p 41-42). Com relação a isso, propõem que os educadores prestem atenção à natureza, já que tudo o que ela faz tem um propósito e faz alusão aos cuidados que se deve ter com relação à alimentação dos infantes, que devem ser alimentados com leite materno, alimento naturalmente destinado a ela; além disso, as mães devem procurar manterem-se saudáveis para que não comprometam a alimentação de seus filhos. Kant lembra que para os bebês não se deve oferecer alimentos picantes, pois os seus sentidos ainda estão embotados e tais alimentos podem estimular e excitar prematuramente a criança, o que pode provocar muitas desordens na vida futura dos mesmos.

Outro cuidado que Kant considera importante é o cuidado com o as vestimentas: deve-se evitar o excesso de roupas nos bebês e, além disso, a vestidura das crianças não deve ter nenhuma extravagância. Deve-se, também, ter cuidado com o uso de artifícios que podem ser nocivos, como camas macias e banhos quentes; segundo o filósofo, o uso de banhos frios e camas duras são costumes salutareos. Ele recomenda atividades físicas para os infantes e que não se deve imprimir na criança costumes artificiais, pois que esses podem mais tarde se tornar necessidades.

Ainda na esteira de Rousseau, Kant é contrário ao *enfaixamento* (costume muito comum em sua época e que hoje ainda não foi totalmente abandonado), pois tal prática pode causar defeitos físicos nas crianças, além de provocar nelas uma espécie de desespero, já que impedem o livre uso de seus próprios membros. Cabe lembrar que as conseqüências que uma experiência como esta - e outras semelhantes - podem ter para um bebê é imensurável. Kant afirma que se homens adultos fossem enfaixados à maneira que alguns fazem com as crianças, eles certamente gritariam devido à angústia e ao desespero que experimentariam, e lembra que, nessas circunstâncias, palavras não servem para aliviar os sofrimentos. O uso de faixas e carrinhos para ensinar a criança a andar é totalmente desnecessário, pois ela

naturalmente aprenderá a andar sozinha. Além disso, quando a criança aprende a andar sozinha, ela aprende a andar com mais segurança e começa a desenvolver desde cedo sua autoconfiança. O mesmo reprovação pode ser aplicada a objetos como a chupeta, que distrai a criança, impedindo-a de perceber a riqueza de estímulos do ambiente e através deles se desenvolver. Os danos que esses objetos artificiais causam ao homem talvez sejam irremediáveis.

Kant recomenda todos esses cuidados porque acreditava que eles poderiam evitar deformações no caráter do tipo que ele observava em muitos indivíduos. Assim, ele aprovava o uso de outros artifícios que visam impedir que a criança sofra acidentalmente algum mal, como por exemplo, ser sufocada pela mãe se esta adormecer enquanto amamenta durante a noite. Porém, ele não aprova que se recorra a expedientes artificiais como os utilizados para impedir que as crianças sofram quedas, pois estas são necessárias para o aprendizado do equilíbrio e ao desenvolvimento, pelas próprias crianças, de formas de impedir que as quedas as machuquem. Ademais, as crianças já possuem alguns meios naturais de impedir que se machuquem ao cair e “quanto mais são utilizados meios artificiais mais fica o homem dependente deles” (KANT 2006, p 46). Até mesmo no tocante às imperfeições no corpo, que algumas crianças possuem ao nascer, Kant entende que o recurso a instrumentos artificiais com o intuito de corrigir essas imperfeições são, muitas das vezes, inúteis, não fazendo mais que agravar a situação. Com relação a isso “a melhor coisa é que a criança se exercite por si mesma e assuma uma posição ainda que incômoda para ela, pois que qualquer aparelho é inoperante” (KANT 2006, p 48), para remediar tais problemas. Kant entende que as crianças aprendem de modo mais eficaz se, desde o início, se deixar que elas aprendam as coisas por si mesmas, usando poucos instrumentos em seus cuidados. Entretanto, observa que não se deve querer habituar as crianças a tudo, como por exemplo, a suportar frios intensos, mau cheiro, qualquer barulho etc., porém, não se deve evitar a sua exposição a diferentes situações para que não se habituem a uma única. Também não se deve acostumá-las a comer ou dormir e acordar a qualquer hora, pois a natureza de algumas pessoas em particular e mesmo a natureza humana em geral, não se presta a se habituar a qualquer tipo de situação. Assim como os animais, que têm um tempo determinado



para o sono, o homem também deveria habitua-se a dormir em determinadas horas, sob pena de perturbar suas funções corporais.

O costume de ninar os bebês também é visto pelo filósofo como algo nocivo, pois segundo ele, esse artifício é usado, mormente, para atordoar os bebês com o intuito de impedi-los de chorar. O choro, porém, é visto por Kant, como algo natural e salutar. Assim,

é muito prejudicial para os bebês procurar aquietá-los logo que começam a chorar, cantando-lhes algo, como costumam fazer as nutrízes ou semelhantes. Este é o primeiro mal costume dos bebês, posto que, vendo que tudo cede aos seus choros, eles o repetem mais freqüentemente (KANT 2006, p 43).

Nessa ótica, cantar para os bebês, beijá-los, acariciá-los e dançar com eles tão logo começam a chorar, como costumam fazer algumas pessoas, são atitudes que fomentam o choro, ao passo que se não houver grande preocupação com seus choros eles acabarão por não chorar sem que tenham, de fato, motivo para isso. Se cedermos “a todos os seus caprichos na primeira infância, corrompemos desse modo o seu coração<sup>14</sup> e os seus costumes” (KANT 2006, p 43), pois embora os bebês não tenham ainda nenhuma idéia dos costumes, agindo assim estaremos arruinando suas disposições naturais. Percebe-se, em todas as recomendações de Kant acerca do cuidado (como já foi dito, em grande parte tomadas de Rousseau) a constante preocupação com a auto-estima e com a futura autonomia das crianças, mesma preocupação que Kant percebia por parte da natureza com relação ao homem. Tanto o cuidado quanto a disciplina são fundamentais, pois é sobre eles que se assentará toda a parte positiva da educação, isto é, a cultura propriamente dita. Sem sua parte negativa, isto é, sem sua base, a educação dificilmente conseguirá êxito em suas pretensões, qualquer que sejam elas. Não há sucesso educativo sem os cuidados e, sobretudo sem a disciplina.

---

<sup>14</sup> Coração, aqui, pode ser entendido como uma metáfora para *intenção última* ou *máxima suprema*.

## **A disciplina**

Kant acreditava que na formação humana o constrangimento sempre deve estar, de algum modo, presente. Primeiramente de forma mecânica, quando o educando deve mostrar sujeição e obediência passiva; depois o constrangimento deve se tornar moral, ou seja, subjetivo, quando é permitido ao educando usar sua reflexão e sua liberdade, desde que submetidas a certas regras. Desse modo, a sujeição do educando deve ser primeiramente positiva; quando ele deve fazer aquilo que lhe é mandado, enquanto ainda não é capaz de julgar por si mesmo, sendo capaz apenas de imitar. Neste caso ele está sujeito a ser punido por suas desobediências. Depois, a obediência assume um caráter negativo, quando o educando faz aquilo que lhe pedem, sabendo que isso é condição de ter os seus desejos, no mesmo âmbito, satisfeitos. A sujeição positiva evita a punição ao passo que a sujeição negativa evita a não satisfação dos desejos. Na ótica kantiana, o constrangimento mecânico é justificável, pois o homem é infante, educando e discípulo. Essas características o tornam passível de ser disciplinado.

Para Kant, a disciplina reduz as influências nefastas de um arbítrio abandonado a si mesmo, como o comportamento de uma inteligência privada de qualquer orientação moral (coisa que a natureza tomou providências para que não ocorra dotando o homem da lei moral). É necessário preparar através da coerção ou disciplina o exercício de um arbítrio verdadeiramente livre, por isso “antes que a criança possa aprender sua liberdade interior e sua autonomia, tornamo-lhe assim manifesta a possibilidade de não satisfazer de imediato seu pendor natural, e de orientar de modo diferente o seu livre arbítrio” (VINCENTI 1994, p 23).

É fundamental, para o cultivo da liberdade, que o educando aprenda a necessidade de suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento dos outros, pois isso o obriga ao uso correto de sua liberdade. Desse modo, o constrangimento é necessário para a efetivação da própria liberdade. Sem aquele, o educando agiria sempre de forma mecânica, seguindo unicamente seus instintos, sendo incapaz de conter a si mesmo e, portanto, não seria livre. Não seria capaz de determinar suas ações a partir de sua própria vontade que, como membro da comunidade racional, sempre está em acordo com a razão. Kant reconhece que a conciliação entre a liberdade e a submissão ao constrangimento da lei é um dos

maiores problemas da educação. O caminho apontado para a superação de tal dificuldade é habituar, o educando, desde cedo, a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem; em outras palavras: a criança deve habituar-se a sempre pensar antes de agir e não agir de forma mecânica, seguindo seus impulsos e visando a imediata satisfação de seus desejos. Para tanto, é necessário, como já foi dito, que a educação moral permeie a educação física desde o início.

Kant propõe que seja dada liberdade às crianças em todos os movimentos desde a primeira infância, cuidando apenas para que ela não faça mal a si mesma e que não prejudique a liberdade dos outros. Também é preciso demonstrar à criança que a condição para conseguir seus propósitos é permitir que os outros também consigam os seus. Deve-se ainda mostrar a ela que “o constrangimento que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem” (KANT 2006, pp 33-34). Sem esse tratamento, as crianças permanecerão a vida toda como *crianças*, não deixando nunca a tutela de outras pessoas, incapazes de pensar por si mesmas e não desenvolverão a autonomia, finalidade educativa delineada por Kant.

De acordo com Vincenti (1994), não há razão para surpresa ao se encontrar na filosofia da educação de Kant recomendações aparentemente opostas ao desenvolvimento da liberdade, pois “tudo que resulta da coerção, do adestramento e da disciplina, acha-se assim, submetido à moralidade e determinado por essa subordinação, isto é, simultaneamente limitado e justificado” (VINCENTI 1994, p 27), já que o constrangimento do arbítrio não faz mais que preparar a edificação da vontade livre. Conforme lembra Vincenti, existe uma diferença entre uma empresa de adestramento, que busca o adestramento do indivíduo pelas vantagens que isto trará para o adestrador, e um projeto educativo, como o projeto Kantiano, que considera a relação entre educação e liberdade e busca o desenvolvimento do indivíduo para ele mesmo. Por essa razão, “não se deveria nem mesmo pensar no emprego do adestramento como meio para fins educativos; esperança de recompensa e temor de punições deveriam ser radicalmente banidos” (VINCENTI 1994, p 20), já que tais meios não fomentam nunca a disposição moral e esmagam a liberdade ou autonomia do aluno.

Apesar disso, Vincenti propõe que se veja na teoria kantiana até mesmo a justificação de uma tipo de adestramento, mas como uma espécie de readestramento de um comportamento já distorcido em relação à natureza. A coerção não pode ser exercida sobre aquilo que se quer dignificar ou sobre aquilo que se quer desenvolver, todavia, “existe um adestramento nobre que dignifica ao invés de humilhar” (VINCENTI 1994, 24). Nessa ótica, a escola pode lançar mão da coerção a fim de fomentar o desenvolvimento da cultura humana. Justifica-se então, a coerção e até mesmo a punição, mas somente na medida em que são aplicadas apenas para restringir o livre arbítrio e conduzi-lo em direção a uma vontade boa, buscando sempre a liberdade. Isso impõe limites ao adestramento e à disciplina, pois “o que deve ser adestrado ou readestrado no arbítrio só pode ser o que esse último tem em comum com a liberdade moral” (VINCENTI 1994, p 24), ou aquilo que se opõe a ela. Isso faz parte da formação do caráter. Adestramento significa aparelhamento ou provisão e, portanto, não é, como a disciplina, uma parte negativa da educação, porém, do modo como o entende Vincenti, ele pode sim ser considerado apenas como uma parte negativa do processo educativo:

o adestramento, no arbítrio, da irresolução e do capricho não é, assim, senão a parte negativa do desenvolvimento positivo daquilo que o arbítrio tem em comum com a liberdade moral: o comprometimento em uma direção determinada e a aprendizagem da responsabilidade (VINCENTI 1994, p 25),

fundamento de um caráter. Dessa forma, só se justifica o adestramento ou, talvez seja melhor dizer, o readestramento, daquilo que se opõe à determinação da vontade pela razão. Logo, a punição física não é o melhor tipo de punição, mas a punição moral é a mais conveniente e suficiente, pois além de fazer a criança sentir vergonha por certos atos, ainda desperta nela a consciência de sua dignidade. Além disso, de acordo com essa perspectiva, qualquer tipo de punição, se não tiver um efeito moral, é vã. É somente por seu efeito moral que a coerção, a disciplina e o adestramento se justificam, logo sua aplicação é muito limitada. Cabe lembrar que a punição não tem

valor em si mesma e, portanto, nunca é necessária em si mesma e só é justificável quando a criança pode perceber nela uma oportunidade de disciplinar-se.

A obediência cega por parte do educando, defendida por Kant, refere-se tão somente à primeira infância, quando a criança ainda é incapaz de obedecer de outra forma. Como a criança ainda não desenvolveu sua sensibilidade moral ligada à consciência do *dever*, a coerção deve suprir essa falta de reflexão. No entanto, esse tipo de atitude deve ser muito reduzido sob pena de a criança desenvolver uma maneira de pensar servil ou ter a imagem do dever como algo cuja desobediência acarreta uma punição direta. À medida que a criança percebe a vontade dos guias como razoáveis e boas, sua obediência deixa, automaticamente, de ser cega e passa a ser voluntária. Assim sendo, espera-se que a obediência cega seja limitada no tempo, já que ela só se justifica quando tende para a obediência racional, proveniente de uma aptidão natural para a moralidade, característica dos seres racionais. Para Kant, a obediência tem seu lugar na educação por representar, na criança, a imitação de toda a mentalidade moral e servir como uma espécie de propedêutica a ela. Depois disso, não se deve jamais subtrair a liberdade dos indivíduos e mesmo de um povo e não se pode admitir que se impeçam os germes da humanidade - o principal deles é a liberdade - de se desenvolverem, comprimindo a todos em um molde. É assim que o desenvolvimento da humanidade, coexistindo com a coerção por uma questão de necessidade, é um dos principais problemas da educação. Para compreender como Kant entendia uma saída para esse impasse, deve-se considerar, primeiramente, que ao mesmo tempo em que recomenda a coerção, ele diz também que de modo algum se deve quebrar a vontade da criança. O que isso significa? Significa que a coerção não atua verdadeiramente sobre a liberdade, mas sobre uma liberdade ilusória, que nada mais é que um obstáculo para o desenvolvimento da verdadeira liberdade. É essa *pseudoliberdade* que a disciplina visa extinguir. Nesse sentido, a própria disciplina constitui-se em um ato de liberdade, pois quando o educando se submete a alguma regra ele abre mão da satisfação de seus desejos imediatos, desejos estes que, como já foi dito, cativam sua vontade, privando-o de sua autonomia ou liberdade.

Conforme a filosofia kantiana, o livre arbítrio não é uma ação verdadeiramente livre, a única coisa que pode ser considerada liberdade é a observação rigorosa da lei moral – lei que o sujeito racional impõe a si mesmo. Quanto aos imperativos da razão,

não há, verdadeiramente, uma escolha com relação ao que se deve ou não fazer, a menos que o homem abra mão de sua racionalidade; logo, a oscilação entre o bem e o mal não pode ser denominada liberdade. A ação voluntária, isto é, em acordo com a vontade (razão prática), é a ação verdadeiramente livre. O livre arbítrio, mesmo podendo ser tomado como um ato de liberdade, constitui-se na renúncia desta. Assim, pode-se entender porque Kant, embora coloque a liberdade como o objetivo a ser buscado pela educação, menciona e justifica a coerção como parte necessária da pedagogia. Para que a educação conduza o aluno à ação moral efetivamente livre ela não deve deixá-lo impotente ou indeciso frente ao livre arbítrio, pois esse não passa de uma liberdade ilusória. Entendendo a questão dessa forma, o livre arbítrio deve ser coibido, pois se constitui em um obstáculo à liberdade. É essa má utilização da liberdade a responsável por grande parte dos males que afetam, não apenas o indivíduo, mas toda a humanidade. Essa é a razão para que Kant considere necessário disciplinar o homem o mais cedo possível, polindo a sua rudeza e não o deixando ser dominado pela sua tendência a animalidade.

Em direção aos fins formativos adequados ao homem, Kant acredita que a educação pública que, quando adequada, deve reunir ao mesmo tempo instrução e informação moral, tem as maiores vantagens, pois com ela

se aprende a conhecer a medida das próprias forças, e os limites que os direitos dos demais nos impõe. Aí não se tem nenhum privilégio, pois que sentimos por toda a parte resistência, e nos elevamos acima dos demais unicamente por mérito próprio. Essa educação pública é a melhor imagem do futuro cidadão (KANT 2006, p 34).

A disciplina fará, aqui, toda a diferença. Kant acredita que sua falta é um mal maior que a falta de cultura, pois o homem sempre pode adquirir esta, mesmo em idade avançada, ao passo que um problema com aquela ele mui dificilmente conseguirá corrigir. Como a *cultura* depende da disciplina, cronologicamente esta deve vir primeiro.

Como exemplo para a disciplina, Kant recomenda que “não se deve dobrar a vontade das crianças, mas dirigi-la, de modo que elas saibam ceder aos obstáculos naturais” (KANT 2006, p 73). No início a criança deve obedecer e não se deve permitir que ela comande as decisões (com seus gritos, por exemplo). Nunca se deve ceder aos

gritos de uma criança, nem deixá-la conseguir alguma coisa desse modo, mesmo em tenra idade, pois esse tipo de tratamento (trato mimado) pode acarretar um grande dano a sua personalidade. Nesse sentido, “prejudica as crianças satisfazer as suas vontades e as educa muito mal quem vai sempre ao encontro das suas vontades e desejos” (KANT 2006, p 74). Além disso, o filósofo acredita que, se as crianças conseguem tudo o que querem por meio de gritos, elas se tornam más, pois acabam invertendo o motivo de suas *máximas* ao se acostumarem a colocar a satisfação própria à frente de sua vontade genuína. Até mesmo ceder as suas súplicas não acompanhadas de gritos ou choros também pode ser um erro, pois a criança que se habitua a conseguir tudo dessa forma torna-se suscetível a sempre agir assim. Porém, a resistência demonstrada à criança deve ser natural, apenas negativa, ou seja, se a criança nada fizer para ser agradável, nada deve ser feito por ela em troca, pois se por um lado contrariar sua vontade inspira sentimentos servís, aproximando a educação do adestramento, por outro, oferecer-lhe uma resistência natural a torna dócil, pois a impele a raciocinar. Desse modo, deve-se atentar para os gritos das crianças apenas quando se teme que alguma coisa possa ter acontecido a elas e nunca quando elas gritam por raiva e deve-se atender as suas súplicas, exceto em casos em que se tenha uma razão importante para não fazê-lo. Entretanto, em sintonia com Rousseau, Kant lembra que “toda recusa deve ser definitiva. Isso produz o efeito de não ter de repetir recusas freqüentemente” (KANT 2006, p 75).

Também está no escopo da disciplina o sentimento de prazer ou desprazer. Kant entende que sua formação deve ser negativa, isto é, esses sentimentos não devem ser fomentados. Por conta disso, as crianças devem aprender a trabalhar desde cedo, pois “o gosto pela felicidade é para o homem o mais funesto dos males da vida” (KANT 2006, p 71). Não se deve, portanto deixar as crianças ávidas pelo prazer, nem deixar a elas a escolha no que diz respeito a esse assunto. Deve-se ter sempre em mente que não são as crianças que sabem o que é bom para elas - pois seu entendimento ainda não está bem desenvolvido - e sim aqueles que as educam. Além disso, elas, naturalmente, gostam dos divertimentos associados à fadiga, bem como das ocupações que requerem esforço, a não ser nos casos em que já estejam *amolecidas* por uma educação inadequada que tenham recebido.

Kant entende que a disciplina é a parte da educação que além de impedir os defeitos, transforma a animalidade em humanidade. Desse modo, a disciplina evita que o homem através de suas inclinações animais se desvie do seu destino que é a humanidade. Pelo fato de o homem não possuir instintos que o tornem aquilo que ele deve ser, ele deve ser educado, isto é, é preciso que outras pessoas dêem um primeiro direcionamento as suas ações, já que o homem, por sua natureza, deve formar por si mesmo, através da razão, seu projeto de conduta e, enquanto infante, ele ainda não é capaz da efetivação dessa necessidade. Isso caracteriza a disciplina como uma necessidade primeira para a educação do indivíduo, pois que, é ela que torna possível que o homem seja ensinado por outrem. Assim, “disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria” (KANT 2006, p 25).

A falta de disciplina constitui-se um mal que afetará diretamente o processo de instrução - pois sem aquela este não é possível -, refletirá no desenvolvimento da habilidade e, conseqüentemente, de todas as demais faculdades humanas. Não contendo a selvageria, disposição natural de todos os animais, inclusive o homem, este não pode ser instruído e, portanto, também não adquire *prudência* (direcionamento), permanecendo um bruto. Por esses motivos, as crianças devem ser submetidas à disciplina desde muito cedo, sendo esta a primeira função da escola. O estado de selvageria que a disciplina visa evitar é um estado de independência de qualquer lei, estado no qual seríamos levados a seguir imediatamente cada um dos nossos caprichos. Até mesmo a falta de cultura pode ser remediada mesmo quando o homem já se tornou adulto, desde que ele tenha aprendido a disciplina, pois o homem disciplinado pode buscar a instrução em qualquer momento de sua vida. A disciplina, nesse caso, é tão fundamental quanto o é para o infante, pois a instrução depende sempre, direta ou indiretamente de outros homens. O homem adulto que não aprendeu a disciplina continua em um estado *selvagem*, resistindo à cultura e ao ensino.

Como o homem é naturalmente inclinado à liberdade, sendo capaz de, por conta dela sacrificar todas as outras coisas, é necessário que a criança seja submetida desde cedo à disciplina para que ela somente usufrua plenamente da liberdade quando souber fazer uso correto dela, ou seja, quando ela já desenvolveu em si



mesma a humanidade, ao menos em certa medida. Em outras palavras: quando ela já se acostumou a submeter-se aos preceitos da razão, quando já se reconhece como um agente moral, isto é, um ser *autônomo*. Nesta ótica, há no homem uma brutalidade ou animalidade natural que precisa ser polida, para que ele se torne verdadeiramente humano. A disciplina visa impedir que essa animalidade prejudique o caráter humano. Percebe-se assim, que existe na natureza humana a possibilidade de que suas potencialidades não se desenvolvam. Seu desenvolvimento depende, sobretudo, do domínio, pela razão, dos instintos e da inclinação ao egoísmo não deixando que estes dominem aquela.

Na perspectiva kantiana, para que isso se concretize, a criança precisa aprender a ser *obediente, verdadeira e sociável*. A primeira destas características tem apenas a forma exterior do agir moral, enquanto que as outras têm, também, seu conteúdo. Como a primeira característica do caráter é agir segundo *máximas*, a criança deve aprender a ser conseqüente, o que significa não apenas consistente nas escolhas, mas também coerente com elas. Desse modo ela caminhará em direção às ações refletidas, o que por fim a conduzirá à possibilidade de atribuir-se a lei moral como *máxima*. Isso, porém, já está fora dos limites da disciplina ou mesmo do hábito, pois não se trata de ações apenas conformes ao dever, isto é, da conformidade exterior das ações às exigências morais, mas de ações *por dever*, onde o indivíduo não deve apenas fazer o bem, mas deve fazê-lo por se tratar do bem. Kant via a *obediência* como “um elemento essencial no caráter de uma criança, sobretudo de um escolar” (KANT 2006, p 77). Porém, ele diferencia dois aspectos daquela, a saber: a obediência à vontade absoluta de um governante, por conta da autoridade e; a obediência à vontade de um governante reconhecida como razoável e boa. Essa última, por ser voluntária, é a que realmente importa, porém a primeira também é necessária, já que ela prepara a criança à obediência das leis como cidadão, ainda que estas não lhe sejam agradáveis.

Kant adverte que as leis a que as crianças devem ser submetidas desde cedo devem ser leis gerais, isto é, leis que valham para todos, caso contrário pode-se suscitar a rebeldia, quando a criança percebe que os outros não estão submetidos às mesmas leis que ela. Assim sendo, os professores nunca devem mostrar predileção, ou preferência por algum aluno em relação aos demais.

O filósofo também distingue dois tipos punição: a punição física e a punição moral. A punição moral é, “o melhor tipo de pena, porque que auxilia a moralidade” (KANT 2006, p 79). Esse tipo de punição é aquele que vai contra a inclinação humana de ser honrado e amado. Um exemplo dessa punição é olhar uma criança com desprezo quando ela mente, o que Kant acredita já ser por si só punição suficiente em casos como este. Já a punição física, “consiste em recusar à criança o que ela deseja ou aplicar castigos” (KANT 2006, p 79). No primeiro caso, trata-se de uma punição negativa, semelhante à punição moral. Já os castigos devem ser usados com cautela, para que não gerem na criança uma disposição servil. Assim, não é necessário nem útil punir uma simples negligência. Por outro lado, também “não convém recompensar as crianças, pois isto as torna interesseiras e gera nelas disposição de mercenárias” (KANT 2006, p 79). Além disso, Kant chamou a atenção para a diferença entre punição natural e punição outra. A punição natural é aquela que se segue de forma mecânica pelas próprias leis da natureza quando são infringidas e ocorre não somente na infância, mas durante toda a vida. Um exemplo dessa punição é a mal estar que se sente depois que se come de forma exagerada. As punições artificiais, como os castigos físicos, por exemplo, devem ser empregados somente quando as penas morais deixaram de ter eficácia, mas Kant adverte que esse tipo de pena não tem o mesmo efeito da punição moral na formação do caráter, sendo, no entanto, útil quando a criança ainda não é capaz de reflexão. Além disso, não se deve castigar uma criança quando se está com raiva, pois nestes casos, os castigos são aplicados apenas como conseqüências e a criança é tomada apenas como objeto da paixão - e ela é capaz de perceber isto. O que deve ser feito é agir de modo que as crianças percebam que as punições a elas aplicadas tem como finalidade o seu aprimoramento. No entendimento de Kant, mesmo as crianças mais obstinadas muitas vezes cedem a boas repreensões, ao passo que as crianças submetidas freqüentemente a castigos físicos podem se tornar obstinadas e intratáveis.

Também as punições devem ser divididas em positivas e negativas. As punições negativas devem ser aplicadas à preguiça, à indocilidade, à insociabilidade e à imoralidade, como por exemplo, a mentira. Já as punições positivas devem ser reservadas aos casos de malvadeza. Kant, porém, adverte que não se deve ter rancor das crianças.

A segunda característica que se deve buscar e que também é essencial na formação do caráter da criança é a *veracidade*. Para Kant, “uma pessoa que mente não tem caráter e, se há nela algo de bom deriva de seu comportamento” (KANT 2006, p 81). Nos casos em que a criança mente, é conveniente recorrer ao sentimento de vergonha, pois mesmo a criança já é capaz de compreendê-lo muito bem. Todavia, Kant adverte que não se deve querer *arrancar* a verdade da boca de uma criança por meio de punições, pois que “a única pena que convém aos mentirosos é a perda da estima” (KANT 2006, p 82). Isso vale até mesmo para os casos em que a mentira da criança possa acarretar algum dano, pois nesse caso existe uma punição natural, ou seja, a mentira é punida pelo próprio dano.

O terceiro traço do caráter da criança ao qual, na ótica de Kant, deve-se estar atento é a *sociabilidade*, pois que a vida em sociedade é “o mais doce de todos os prazeres da vida” (KANT 2006, p 82), portanto, “a criança deve manter com os outros relações de amizade, e não viver sempre isoladamente” (KANT 2006, p 82). Nesse sentido, Kant declara que não se deve coibir a alegria na disciplina escolar, sob pena de as crianças ficarem abatidas e afirma a importância dos jogos nos quais a criança tem liberdade de ação. A sociabilidade, como se verá mais adiante, será fomentada pelo ensino da prudência.

Confiando no aluno, isto é, tratando-o como possuidor de valores morais, o educador obterá a estabilidade do arbítrio e uma abertura, via disciplina, de um campo de exercícios para a liberdade interior. Mas, é bom lembrar que ninguém pode ser estabelecido para sempre no bem, pois devido à liberdade, esse campo é suscetível de fechar-se e a consciência da lei moral de obscurecer-se novamente.

Todos os aspectos referidos acima dizem respeito a parte negativa da educação, mas é por meio da parte positiva da educação, a cultura propriamente dita, que o homem se distingue dos animais.

## **A cultura**

Em conformidade com o pensamento de Kant, podemos entender a cultura de duas formas: ela pode ser entendida como cultura das faculdades que o homem possui enquanto ser empírico, isto é, como membro da comunidade animal – *Kultur* –, e

também como cultura do homem como um todo, abrangendo sua parte sensível e sua parte inteligível – *Bildung*. A primeira pode ser considerada cultura da natureza e a segunda a cultura da natureza mais a cultura da liberdade. A cultura como *Kultur* se refere ao homem enquanto ser natural e refere-se à finalidade da natureza em relação à espécie humana e, a cultura como *Bildung* se refere ao fim último do homem enquanto ser livre, isto é, enquanto sujeito moral. Na ótica de Kant somente a *Bildung* pode ser considerada como a verdadeira *formação humana*. O homem é um animal que precisa ser educado e, tomando *Bildung* no sentido de *cultura*, pode-se dizer que ele precisa ser *cultivado*. Para tanto, faz-se necessário, assim como no cultivo das plantas, a preparação do lugar onde ocorrerá o cultivo. É exatamente isso que vem ocorrendo ao longo da história. Forçando o homem a engendrar uma sociedade civil inteiramente conforme ao direito, a natureza tem preparado o suporte onde o cultivo ou desenvolvimento humano pode ocorrer de modo pleno.

Para Kant, a *cultura (Kultur)* consiste no cultivo da mente ou no exercício das faculdades mentais. Ela é uma parte da educação física e Kant a divide em duas partes, a saber, *cultura da alma* e *cultura do corpo*. A esta pertencem a *instrução* e a *habilidade* e àquela pertence a *prudência*.

### **A instrução e a habilidade**

A *instrução*, também chamada de cultura escolástica ou mecânica, visa à aquisição de habilidades através da informação. Essa formação habilita o homem a conseguir todos os seus fins. É a parte da educação que corresponde “a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos” (KANT 2006, p 26). A *instrução* o homem a recebe de seus ascendentes, que por sua vez já a receberam dos seus. Assim sucessivamente, o homem se aprimora. É por isso que “a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos” (KANT 2006, p 15).

Kant sugere que se instrua a criança unindo o que ela já sabe com o que ela tem capacidade de saber. Além disso,

a criança deve aprender a distinguir perfeitamente a ciência, da simples opinião ou crença. Desse modo se formará nela uma mente correta, um gosto justo, sem refinamentos ou afetação. O primeiro gosto a ser cultivado

será o dos sentidos, sobretudo o da vista, e, finalmente, o das idéias (KANT 2006, p 66).

Com relação à *instrução*, deve-se observar, sobretudo, o que se refere ao uso voluntário dos sentidos. Para tanto, certos cuidados são importantes. Deve-se dispensar, tanto quanto possível, o uso de qualquer instrumento como bússolas, relógios e instrumentos para medir, pois eles resultam danosos a habilidade natural (do mesmo modo que o uso de um barco para atravessar a água faz com que não se use a capacidade de nadar). Também se deve evitar o uso de faixas e carrinhos deixando que a criança se arraste pelo chão até que aprenda a andar sozinha, pois desse modo ela aprenderá a andar com segurança, além de já ser o primeiro passo em sua excursão rumo à autonomia, o grande objetivo da educação. Para tanto, é preciso que a criança seja deixada livre para que movimente por si mesma, adquirindo força, habilidade, rapidez e destreza. Kant acreditava que um homem que não é capaz de passar por caminhos estreitos, subir montes escarpados ou andar sobre bases balançantes, por exemplo, não chegou a ser, de fato, aquilo que poderia. Por essa razão as crianças dever ser habituadas desde cedo a exercícios físicos dessa natureza, o que, segundo ele, não é tão perigoso quanto se possa pensar, pois elas, por serem mais leves, e por possuírem ossos menos rígidos e quebradiços que os adultos, sofrem menos com suas quedas. Além disso,

vemos que as crianças experimentam por si mesmas suas forças. Como exemplo, vemo-las subirem em algo sem uma finalidade determinada. A corrida é um movimento salutar e fortifica o corpo. Pular, levantar e carregar pesos, manejar a funda, atirar pedras num alvo, lutar, correr e todos os outros exercícios desse gênero são muito bons. (KANT 2006, p 55).

Com relação aos jogos infantis, os melhores são aqueles que além da habilidade, desenvolvem também os sentidos. Por isso o jogo de bola “é um dos melhores para as crianças pois requer a corrida benfazeja” (KANT 2006, p 55). No entanto, as brincadeiras devem ter objetivos e finalidades. Uma dessas finalidades é acostumar a criança a ocupações duradouras, pois “quanto mais o seu corpo se fortifica e se enrijece através delas, tanto mais se torna protegida contra as conseqüências corruptoras da lassidão” (KANT 2006, p 57). Além disso, para brincar as

crianças tem de abrir mão de outros desejos o que as acostuma a privarem-se de algumas coisas.

No entendimento de Kant, deve haver regras para tudo aquilo que pode fomentar o entendimento (como as regras gramaticais no estudo das línguas), mas para que essas regras não sejam seguidas sempre de modo mecânico, convém também abstraí-las para que se tenha consciência da regra que se segue. Porém, a memorização não deve ser usada apenas como exercício, antes “a memória deve ser ocupada apenas com conhecimentos que precisam ser conservados e que tenham pertinência com a vida real” (KANT 2006, pp 64-65). Por essa razão, Kant repudia a leitura de romances pelas crianças, pois acredita que tais leituras debilitam a memória, por serem um tipo de leitura que serve apenas como divertimento e, além disso, inflama a fantasia sem reflexão. O filósofo também recomenda que não se tolere as distrações na escola, pois elas “acabam por degenerar em uma certa tendência, em um certo hábito” (KANT 2006, p 65), e pelas distrações podem se perder muitos talentos, pois crianças distraídas não ouvem tudo o que se diz a elas além de não saberem o que lêem.

A *habilidade* pressupõe a *instrução* e é, de certo modo, infinita, pois, existem muitos fins que ela pode buscar, não tendo ela um fim em si mesma. No entanto, algumas habilidades, como ler e escrever, por exemplo, podem ser úteis em muitos casos, ao passo que outras, como a música, são boas apenas em casos mais específicos, isto é, em relação a certos fins. Kant entende que a educação deve fornecer ao aluno uma habilidade sólida e não passageira, isto é, não deve ser uma habilidade apenas aparente, mas deve ser real: “a habilidade deve, antes de mais nada, ser bem fundamentada e tornar-se pouco a pouco um hábito do pensar” (KANT 2006, p 85). Nesse sentido, “vale mais saber pouco, mas sabê-lo bem, que saber muito, superficialmente” (KANT 2006, p 87). Assim sendo, é necessário dedicar tempo ao aprendizado, pois somente desse modo se aprende com profundidade. A habilidade demora em ser adquirida, ela é parte final da educação física, mas pelo seu valor, por ser um elemento essencial na formação do caráter de um homem, só perde em importância para a moralidade

A *habilidade*, estritamente falando, é indiferente à moralidade. Ela se baseia em imperativos hipotéticos que podem servir para qualquer finalidade que fornecem

ao aluno os meios para perseguir seus fins. A *cultura* pode ser entendida como uma espécie de exercício de todas as faculdades visando à liberdade, sendo ela própria, como um todo, um tipo de *habilidade*. Encarada desse modo, a habilidade engloba tanto a *cultura positiva* quanto a *cultura negativa*.

A *cultura* (*Kultur*) é a finalidade última da educação do homem enquanto ser sensível e é também o meio para alcançar seu objetivo final enquanto ser racional, isto é, a realização da lei moral. Assim sendo, a educação não deve procurar unicamente a *cultura*, isto é, desenvolver a habilidade por ela mesma, mas deve buscar submeter a natureza à razão, e à sua forma mais elevada, a razão prática moralmente legisladora.

Na definição kantiana do *iluminismo* ou *esclarecimento* encontra-se uma unidade entre razão e liberdade subordinando toda a atividade racional à razão prática que impõe ao homem seu *dever*. Assim, liberdade e saber estão intimamente ligados. Ao falar sobre o *iluminismo* ele deixa claro que o homem só pode se libertar dos seus tutores, isto é, sair de sua *menoridade*, quando tiver a ousadia de saber por si mesmo. A utilização do saber provoca a libertação ao mesmo tempo em que ele é já em si mesmo um ato de liberdade. Assim, a liberdade pode ser encarada ao mesmo tempo como fim e como meio do desenvolvimento do saber. O homem é um ser dotado de liberdade e deve lançar mão de sua liberdade, a fim de livrar-se da dependência de orientações estranhas. É pela suposição de um ato de liberdade na origem do desenvolvimento do saber, ou em sua inércia, que Kant atribui ao homem a responsabilidade por sua menoridade. Como responsável por sua menoridade é também sua responsabilidade livrar-se dela.

Essa relação entre saber e liberdade impõe a necessidade de uma nova postura pedagógica, uma redefinição da pedagogia que leve em conta esse importante princípio. Faz-se necessária uma pedagogia que seja libertadora não apenas em relação ao conteúdo mas principalmente em sua forma. A instrução adquirida deve ser um meio de libertação, porém, o ato pedagógico não deve ir de encontro a essa idéia e deve ser ele mesmo, em sua forma, fomentador não apenas do saber, mas da própria liberdade, buscando a autenticidade do educando. A pedagogia deve ter como fim livrar-se de toda a relação de autoridade, mesmo que em princípio tenha de se apoiar nela. Deve preparar o educando para que ele possa, por meio de reflexões próprias, tomar suas decisões e não simplesmente internalizar um saber repassado por outra

pessoa. Toda a instrução deve estar voltada para a independência intelectual do educando e não ao contrário, como costuma acontecer. Em coerência com ao entendimento kantiano, nenhuma verdade pode ser aceita ou admitida a menos que o próprio educando se convença dela. O professor não deve, então, transmitir o conhecimento ao aluno, nem este deve simplesmente recebê-lo; o professor deve propiciar sua aquisição ao passo que o aluno deve por si mesmo se apropriar dele. O educando deve encontrar em si mesmo, por si mesmo e para si a lição que ouve do mestre, caso contrário, ela lhe será sempre algo estranho. A atividade do aluno é, para Kant, condição fundamental dos conhecimentos. Por isso ele diz que o principal meio para o entendimento é a construção das coisas.

Do mesmo modo que no ensino técnico existe a necessidade de relacionar a prática com os conhecimentos teóricos para que o aluno possa realmente entender aquilo que faz e apropriar-se realmente de sua prática, no ensino teórico é preciso separar os conteúdos de seus fundamentos para que o aluno se aproprie, de fato, desses conteúdos. Desse modo, não resta nenhum lugar, na educação, para a aprendizagem mecânica. O aluno deve ter consciência de que aquilo que ele aprende, ele o faz de forma ativa e com entendimento das regras dessa aquisição. A atividade do aluno é condição de sua aprendizagem, o que proíbe à atividade de ensino a simples reprodução do saber e a repetição de conclusões, pois se o ensino for ministrado dessa forma não cumprirá sua função, já que não permite ao aluno construir por sua própria atividade os conhecimentos a serem adquiridos. O ensino fornece, então, não o saber, mas a matéria que permite sua aquisição, isto é, os meios de aceder a eles. Como disse Vincenti,

não se pode estar seguro da verdade de um conhecimento senão remetendo-o aos seus fundamentos, e não se pode então, adquirir um verdadeiro conhecimento senão se tal aquisição unir-se a pesquisa que permite deduzir esse conhecimento de seus fundamentos (VINCENTI 1994, p 67).

Dizendo de outro modo, só se pode saber a fundo e sem risco de esquecimento aquilo que se sabe como foi alcançado. É importante considerar a atividade do aluno como o único meio de adquirir conhecimento, porque tal atividade de produção de conhecimento repousa fundamentalmente no livre agir do sujeito.



O que exige e justifica essa postura educacional do professor não é apenas a natureza do saber, mas também sua finalidade: a ação. A posse de um saber é, também, *habilidade* ou aptidão para sua utilização. Os saberes assim adquiridos não permanecem inertes, antes, por terem ligação com a vida, o aluno pode lançar mão deles sempre que necessário. O saber tem um caráter de utilidade. A *habilidade*, que de certo modo engloba toda a *cultura*, é a aptidão para a realização de objetivos em geral e é a base onde se edificará a moralidade.

Em sua filosofia da história, Kant propôs que a natureza desenvolve a habilidade no homem através das diversidades, dos conflitos e das guerras. Porém, ele reconheceu que o embate entre interesses egoístas acaba produzindo uma civilidade, isto é, o convívio pacífico entre os homens, mas não a moralidade. Como o homem, através de sua disposição racional, pode atingir esse objetivo mais rapidamente, é com vistas ao desenvolvimento da razão que a habilidade deve ser cultivada e é, portanto, a essa finalidade que a instrução, bem como toda a cultura, deve estar voltada

A instrução, mesmo voltada para a habilidade, deve visar à moralidade, pois requer a participação ativa do aluno, obrigando-o a exercitar sua habilidade para aquisição de conhecimentos, que por sua vez tem seu valor por conta da finalidade que se quer atingir: o agir livre. Portanto, “não se trata de acumular conhecimentos, mas de fortalecer as faculdades intelectuais do aluno visando torná-lo ele mesmo capaz de utilizá-las” (VINCENTI 1994, p60). É por esse motivo que Kant atribui tanta importância ao desenvolvimento do corpo como preparação para a educação intelectual, já que o cultivo da sensibilidade é necessário para o desenvolvimento das faculdades do entendimento e, por conseqüência, da razão.

Da *instrução* e da *habilidade* depende outra parte da educação física que Kant chamou de *direcionamento* ou *prudência*.

### **A prudência**

A *prudência* ou *direcionamento* (*klugheit*), que Kant chama também de formação pragmática, é a condução na prática daquilo que é aprendido através da instrução, e se refere, sobretudo, à vigilância e aos costumes, sendo também o tipo de cultura que torna o homem civilizado. A *prudência* ou *sabedoria mundana* consiste na

arte de aplicar aos homens a habilidade, isto é, beneficiar-se da habilidade na vida em sociedade.

É a prudência que permite o convívio em sociedade, pois sem esta o indivíduo dificilmente é aceito em algum grupo social. A prudência prepara o homem para tornar-se cidadão, conferindo-lhe um valor público ou um valor relativo à sociedade. Ela pressupõe a habilidade, portanto a educação pragmática depende da formação escolástica; e ambas, como foi dito, dependem da disciplina.

A prudência diz respeito ao comportamento exterior do indivíduo, isto é, um modo de portar-se de acordo com os costumes de uma determinada sociedade em uma determinada época. É a capacidade de usar bem, e com proveito próprio, as habilidades adquiridas pela instrução. Não se trata, porém, de uma postura egoísta, pois cada um tem o dever de cuidar das coisas que dizem respeito a si mesmo, pois somente depois que algumas necessidades básicas estiverem supridas é que alguém pode se preocupar com os demais. O indivíduo não pode dispensar o convívio social, sob pena de não conseguir desenvolver as suas capacidades potenciais. Sendo assim, essa parte da educação deve cuidar para que o homem permaneça em seu lugar na sociedade sendo, assim, querido pelos demais e obtendo também certa influência. A prudência exige decoro e nesse sentido, o verdadeiro caráter nem sempre deve ser demonstrado. Ela também diz respeito ao temperamento: não se deve irritar-se, mas também não se deve parecer insensível, ou seja, não se deve ser violento, mas enérgico. Portanto, “a educação deve também cuidar para que o homem se torne prudente” (KANT 2006, p 26). A civilidade pertence a essa forma de cultura que Kant denomina *prudência*, o que demonstra que seu caráter é mutável, ou seja, ela se regula pelos costumes de cada época. Desse modo, alguns comportamentos que eram prezados em certas épocas deixam de sê-lo em épocas posteriores. Essa é uma parte da cultura que visa, sobretudo, facilitar a convivência social, necessidade humana para seu desenvolvimento, não tendo, a exemplo das habilidades, um fim em si mesma.

O que Kant chama de *prudência* pode ser entendido como a habilidade na escolha dos meios para atingir o maior bem estar próprio. A *prudência*, também é um preceito da razão, é um imperativo relacionado aos meios de alcançar a própria felicidade - fim que todos os seres racionais naturalmente buscam – e a influência sobre os demais a fim de persuadir-los, caso seja necessário, a respeitar a dignidade

humana. Tal imperativo, assim como o imperativo da habilidade, é hipotético, pois nele as ações também não são ordenadas de modo absoluto, mas apenas como meios de alcançar outro propósito. Porém, para Kant, o termo *prudência* tem duplo sentido: pode designar a sagacidade nas relações com o mundo, isto é, a sagacidade da pessoa no exercício de sua influência sobre as demais com o intuito de utilizá-las para seus próprios interesses e, também, a argúcia nas relações privadas com o intuito de alcançar uma vantagem pessoal durável que, na ótica kantiana, diz respeito ao desenvolvimento próprio do indivíduo como representante da espécie. Quem é sagaz ou astuto apenas no primeiro sentido não é propriamente prudente, já que descuida da esfera mais importante da prudência. É assim que, por exemplo, muitos pais, se preocupando com a formação profissional de seus filhos, procuram fazer com que eles aprendam muitas coisas e adquiram muitas habilidades no uso de meios úteis a toda a sorte de fins, pois não sabem por qual deles seu filho efetivamente se interessará no futuro, porém, esquecem de formar e corrigir o juízo dos filhos sobre o valor das coisas que poderão eleger como fins. Trata-se, em casos assim, de um uso senão inadequado, pelo menos incompleto da *prudência*.

As sociedades contemporâneas, de certo modo, são sociedades civilizadas. As crianças já nascem envoltas por uma atmosfera de civilidade, onde a convivência social é trivial, e algumas regras de convivências são internalizadas de modo quase imediato por conta do contexto social. O convívio social intenso a que as crianças são, desde cedo expostas, principalmente nas sociedades urbanas, faz com que elas, com raras exceções, adquiram certa prudência de forma rápida, ainda que por meio de ensinamentos indiretos e não intencionais. A televisão, através das constantes apresentações de retratos de vida social, tem papel importante no direcionamento ao convívio social. Isso, no entanto, não é razão para que a escola descuide dessa importante parte da cultura.

A *habilidade* (incluindo a *prudência*), principal parte da *cultura*, pode ser desenvolvida por ela mesma, sem ter como finalidade a moralidade. Deste modo se estaria cultivando no homem apenas o ser natural. A cultura pode designar apenas o desenvolvimento do homem (de suas disposições naturais) enquanto ser natural e nesse sentido ela está incluída na educação física. Assim, só resta à educação prática a moralidade, que também é considerada *cultura*, mas a cultura do ser inteligível, isto é,

do homem como um ser moral, que esta além da natureza. A cultura como *Bildung* engloba todo o conjunto da educação, tanto a educação física como a educação prática. É desse modo que Kant diferencia a cultura física da cultura prática ou moral, preservando uma peculiaridade para a moralização diferente do desenvolvimento da cultura, pois enquanto esta se refere à natureza, aquela se refere à liberdade.

## Considerações finais

Immanuel Kant é um dos mais importantes filósofos da história. Ele representou um dos momentos mais significativos da filosofia na Idade Moderna e ainda influencia profundamente os pensadores da atualidade. No entanto, não foram poucas as críticas ao seu pensamento. Tais críticas vão desde supostas ambigüidades e possíveis contradições em seus escritos até ao próprio conteúdo de suas teorias. Mas, o fato é que o pensamento de Kant serviu, e ainda serve, de base para uma infinidade de artigos, dissertações e teses. De modo geral, pode-se dividir esses escritos em dois grupos distintos: aqueles que discordam da maior parte do pensamento kantiano e aqueles que concordam, de modo geral, com ele – esses em menor número do que aqueles. É interessante notar que, independentemente da posição que alguém adota, é muito difícil ignorar Kant. Pensemos o porque.

O pensamento de Kant é original, fruto de um trabalho sério e merece uma investigação cuidadosa além de uma reflexão crítica sobre ele. Não se pode esquecer que Kant visava a promoção de maneiras de pensar melhores no futuro, ainda que isso pudesse fazer com que algumas de suas opiniões fossem rejeitadas. Nesse sentido, podemos aplicar ao próprio Kant suas recomendações acerca da resolução e coragem de pensarmos por nós mesmos e de nos emanciparmos, de certo modo, de toda a tradição; de nos livrarmos, igualmente de um certo modo, de toda a autoridade e, por conseguinte, de todo o prejuízo que a comodidade de deixar os outros pensarem por nós pode causar. Dessa maneira, poderíamos abdicar, com o apoio do próprio pensamento kantiano, de tudo aquilo que não encontra apoio em nós mesmos, em nossa razão.

Não podemos esquecer que a filosofia kantiana continua viva e oferece uma ampla extensão de temas - aos quais Kant dedicou um estudo diligente – que podem servir de pontos de partida para investigações e oferecem subsídios valiosos para tais empreitadas. Em muitos desses temas, Kant parece ter ido ao cerne dos problemas, isto é, levantou os pontos fundamentais das questões - independentemente de aceitarmos suas teses ou não - e hoje muitas dessas questões ainda tem a mesma importância ou vitalidade que tinham no século XVIII.

O próprio Kant sabia que o projeto de querer redigir uma história (*Geschichte*) a partir da idéia de que o curso do mundo é adequado a certos fins racionais pode parecer estranho e até absurdo. No entanto, acreditava que observar a história desse modo pode ser útil, na medida em que pode servir como uma espécie de horizonte para a compreensão daquilo que de outro modo parece ser apenas um agregado caótico sem plano das ações humanas. Além disso, ele acreditava que um exame da história que considere apenas a constituição civil dos Estados e as relações entre eles, mostra um curso regular de aperfeiçoamento da construção política em todo o Ocidente. A conformação que a maioria dos Estados tem tomado nos últimos séculos, pode ser encarada como uma evidência da importância da idéia de Kant no campo político. A formatação dos Estados civis, cada vez mais, faz com que o desrespeito à liberdade civil prejudique todos os ofícios, sobretudo o comércio, o que também reflete nas forças políticas dos Estados em suas relações externas. Nessa perspectiva, quando o cidadão, mesmo respeitando a liberdade dos outros é impedido de buscar seu próprio bem do modo que achar conveniente, inibe-se a vitalidade das atividades em geral e conseqüentemente as forças do todo. Percebendo isso, a sociedade civil busca retirar, na medida em que percebe os benefícios dessa ação para com o todo, todas as restrições à liberdade individual de conduta. Como conseqüência, um grau maior de liberdade exterior vem sendo conquistado. Vemos isso, por exemplo, muito claramente no que concerne à liberdade geral de religião que é já é tida como algo intocável na maioria dos países ocidentais.

A formatação de Estados civis que permitam a liberdade de conduta de cada um dos seus cidadãos tem como conseqüência, mesmo em meio a ilusões e fantasias, o *esclarecimento* ou emancipação intelectual de um número cada vez maior de indivíduos. Desse modo, estará aberto o caminho para a emancipação ou ingresso real dos indivíduos na vida adulta, não deixando mais que outros conduzam seu pensamento, já que a essência do *esclarecimento* não está no cultivo de nossas faculdades intelectuais, mas na resolução e coragem de pensarmos por nós mesmos com a certeza de que podemos encontrar em nossa própria razão a pedra de toque de toda a verdade. Isso tudo, tomando como base a idéia kantiana de que o fundamento de todo o conhecimento, tanto teórico como prático, encontra-se no próprio homem e não fora dele.

Extremamente importante é a idéia de que esse processo de emancipação individual deve começar na infância, quando desde cedo a criança deve aprender a cultivar sua liberdade adquirindo domínio próprio e aprendendo a olhar para dentro de si mesma toda vez que afirma que crê em alguma coisa e ver se tem consciência dessa convicção ao menos em algum grau, evitando assim que atos de fé cegos e exteriores conduzam a uma opinião pública falsa. Então, chegamos às implicações filosófico-educacionais do pensamento kantiano.

No que concerne a esse âmbito, Kant acreditava que a educação de sua época não era capaz de fazer com que o homem alcançasse plenamente a finalidade da sua existência, mesmo porque, apesar de toda sua argúcia, não tinha certeza do que exatamente uma boa educação deveria comportar. Apesar disso, ele entendia que o homem deveria tornar-se cada vez mais moral, prudente, culto e emancipado, convicto de que o *mestre* deve formar, antes, para si mesmo esse estado ou condição.

Como Kant acreditava que o homem é aquilo que a educação faz dele, entendia que todos os investimentos pedagógicos devem ser na direção de promover a busca pela perfeição, que se dá pela plenitude da moralidade ou da liberdade. É nesse sentido que se deveria promover a disciplina – base de toda a educação - não como forma de opressão, mas para se superar o comportamento puramente instintivo e desenvolver a capacidade de autonomia. Kant acreditava que a ampliação do conhecimento, particularmente o conhecimento científico, em todos os assuntos educacionais poderia contribuir muito para isso. Mesmo não tendo plena convicção acerca do conceito de educação, ele não tinha dúvidas quanto a sua finalidade: a liberdade. Esse modo de ver a educação implica que todo o processo deva estar voltado a formação do caráter, isto é, ao homem enquanto ser inteligível. É claro que nesse processo a parte sensível não pode ser negligenciada, pois é o meio indispensável para aquela finalidade.

Kant também defendia a idéia de que todas as pessoas devem estar atentas às finalidades da natureza e procurar desenvolver os germes que ela nelas depositou e, sobretudo, cuidar do desenvolvimento da humanidade em geral para que ela se torne mais hábil e principalmente mais moral, o que resultaria sempre num empenho em conduzir a posteridade a um grau mais elevado de humanidade do que o seu próprio.

Dentre esses deveres, Kant afirma que o último é o mais difícil. O caminho apontado por ele para tal fim é o aprimoramento da e pela educação, e esta não é apenas responsabilidade de pedagogos e educadores profissionais ou do homem como espécie, mas de cada um individualmente. Por isso a importância atribuída por Kant para a pedagogia e o desejo de que esta se tornasse logo uma ciência orientada pela moralidade, pois o desenvolvimento humano não é fruto de uma inclinação natural do homem, mas só pode ser esperado como fruto do poder supremo da lei e do respeito que lhe é devido – primeiramente da lei física e posteriormente da lei moral – doutra forma o homem estará condenado ao desprezo de si mesmo e ao próprio opróbrio.

Por fim, o estudo mais acurado do pensamento pedagógico de um filósofo da envergadura de Kant é muito relevante para a atual conjuntura educacional brasileira devido à contemporaneidade de seu pensamento, sobretudo no que diz respeito à universalidade de sua proposta com vistas ao desenvolvimento das potencialidades humanas e também em relação à função da escola e o tipo de educação que desejamos para nossos filhos. O *surgimento*, no Brasil, de seus escritos sobre educação, pode lançar luz sobre um grande número de problemas nesse campo.



## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Phelippe. **História Social da Infância e da Família**. Trad. Dora Flasksman. 2 ed. LTC: Rio de Janeiro, 1981.
- BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo: entre o iluminismo e a revolução francesa**. UNESP: São Paulo, 1996
- DUTRA, Luiz H. A. **Oposições Filosóficas: a epistemologia e suas polêmicas**. Editora da UFSC: Florianópolis, 2005.
- FINNEY, Charles. **Teologia Sistemática**. Trad. Lucy Iamakami; Luís Aron de Macedo; Degmar Ribas Júnior. CPAD: Rio de Janeiro, 2001.
- GRAY, John. **Voltaire. Voltaire e o Iluminismo**. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: UNESP, 1999.
- KANT, Immanuel. **À Paz Perpétua**. Trad. Marco Zingano. L &PM: Porto Alegre 2008.
- \_\_\_\_\_. **Prolegómenos a Toda a Metafísica Futura**. Trad. Artur Morão. Edições 70: Lisboa, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Trad. Valerio Rohden e António Marques. 2ed. Forense Universitária. Rio de Janeiro 2008b.
- \_\_\_\_\_. **A Religião nos Limites da Simples Razão**. Trad. Ciro Mioranza. 2 ed. Escala: São Paulo, 2008c.
- \_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Prática**. Trad. Valerio Rohden. 2 ed. Martins Fontes: São Paulo, 2008d.
- \_\_\_\_\_. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Trad. Paulo Quintela. Edições 70 Lda: Lisboa, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 5 ed. Piracicaba: UNIMEP, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Antropologia de Um Ponto de Vista Pragmático**. Trad. Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006e.
- \_\_\_\_\_. **Resposta à Pergunta: O que é o Iluminismo?** Trad. Artur Mourão. Lisboa: 1995. Disponível em 14/11/2010 em:  
<[www.lusosofia.net/textos/kant\\_o\\_iluminismo\\_1784.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf)>

\_\_\_\_\_. **O Que Significa Orientar-se no Pensamento?** Trad. Artur Mourão. Lisboa: 1995b. Disponível em 14/11/2010 em:  
<[www.lusosofia.net/.../kant\\_que\\_significa\\_orientar\\_se\\_no\\_pensamento\\_\\_1786\\_.pdf](http://www.lusosofia.net/.../kant_que_significa_orientar_se_no_pensamento__1786_.pdf)>

\_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 4 ed. Fundação Calouste Gubenkian: Lisboa, 1997.

\_\_\_\_\_. **Idéia de Uma História Universal de Um Ponto de Vista Cosmopolita**. Trad. Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. Brasiliense: São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. A Religião Dentro dos Limites da Simples Razão. In: **Immanuel Kant: Crítica da Razão Pura e outros textos filosóficos**. Seleção: Marilena de Souza Chauí Berlinck. Trad. Tania Maria Bernkopf. São Paulo. Abril Cultural, 1974.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEBRUN, Gerald. Uma Escatologia Para a Moral. In: **Idéia de Uma História Universal de Um Ponto de Vista Cosmopolita**. pp 75-101. Trad. Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. Brasiliense: São Paulo, 1986.

PIMENTA, Pedro P. G. Kant e a Revolução Copernicana. In: **Mente, Cerebro e Filosofia: a construção da noção de sujeito no iluminismo**. pp 14-25. São Paulo: Duetto, s/d.

PORTA, Mario A. G. **A Filosofia a Partir de Seus Problemas**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PUCHET, Enrique. La Pedagogia de Kant. In: **Revista Venezolana de Filosofia**. N 4; pp 85-121. Caracas: Universidad Simon Bolivar/Sociedad Venezolana de Filosofia, 1976.

ROHDEN, Valerio. Uma Ética Abaixo do Céu. In: **Discutindo Filosofia [especial]: Kant**. pp 34-37. Ano 01, n 5. Escala Educacional: São Paulo s/d.

WOOD, Allen W. **Kant**. Trad. Delamar José Volpato Dutra. Artmed: São Paulo, 2008.

VICENTI, Luc. **Educação e Liberdade: Kant e Fichte**. Trad. Élcio Fernandes. Editora Unesp: São Paulo, 1994.

VOLTAIRE. **Dicionário Filosófico**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo. Martin Claret, 2006.